

**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Okulöncesi Eğitimi**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ZORBALIK ALGILARI  
VE ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERT ERDEM**

**DANIŞMANI : Doç. Dr. SİBEL SÖNMEZ**

**İZMİR 2018**

**EGE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**  
**Okulöncesi Eğitimi**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ZORBALIK ALGILARI  
VE ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERT ERDEM**

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ(Danışman)**

**Prof, Dr, Berrin AKMAN**

**Dr, Öğretim Üyesi Sevinç ÇIRAK KARADAĞ**

**İZMİR 2018**

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zorbalık Algıları ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans/doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Mert ERDEM





T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS  
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

**ÖĞRENCİNİN**

Adı Soyadı : Mert ERDEM  
Numarası : 92140002153  
Anabilim Dalı : İlköğretim / Okul Öncesi Eğitimi  
Tez Başlığı (Türkçe) : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zorbalık Algıları ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi  
Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of Preschool Children's Bullying Perceptions and Bullying Coping Strategies  
Tez Savunma Tarihi : 21.06.2018  
Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

**JÜRİ ÜYELERİ**

**Jüri Başkanı**

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Sibel Sömez

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Bertin Akman

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**Jüri Üyesi**

Unvan, Adı, Soyadı : Dr. Öğretim Üyesi Sevinç Girak Karadağ

Karar :  Başarılı  Başarısız  Düzeltme

İmza :

**TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ**

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

## TEŞEKKÜR

Araştırma s¼recinde g¼r¼ř ve fikirleri ile bana yol g¼steren, farkındalığımı arttıran ve gerek lisans gerek y¼ksek lisans eğitimim boyunca vermiş olduğu değerli bilgilerden faydalanmaya çalıştığım danışmanım Doç. Dr. Sibel S¼nmez'e emekleri için teőekk¼r ederim.

Bug¼nlere gelmemde emekleri b¼y¼k olan, desteklerini hep arkamda hissetiğim Annem Nurhan Erdem, Babam Kenan Erdem ve Ablam Seçil Erdem'e her zaman yanımda oldukları için teőekk¼r ederim.

T¼m çalışmalarım boyunca bana destek olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Bet¼l Akın Erdem'e ayrıca teőekk¼rlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	v

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	7
1.2. Alt Problemler.....	7
1.3. Sayıtlılar.....	7
1.4 . Sınırlılıklar.....	7
1.5.Tanımlar.....	8
1.6. Araştırmanın Amacı ve Gerekçesi .....	8

## BÖLÜM II

### ALANYAZIN TARAMASI / KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ

#### ARAŞTIRMALAR

2.1. Zorbalığa Genel Bakış .....	10
2.1.1.Zorbalık .....	10
2.1.2. Zorbalığın Tanımı.....	10
2.1.3.Zorbalık Türleri .....	11
2.1.4. Zorbalık Rollerini .....	12
2.2. Zorba ve Kurban Özellikleri.....	13
2.2.1. Zorbanın Özellikleri.....	13
2.2.2. Kurbanın Özellikleri.....	14

2.3. Zorbalığı Etkileyen Faktörler.....	14
2.3.1. Akran Rollerini .....	14
2.3.2. Problem Çözme.....	15
2.3.3. Sosyal Yeterlilik.....	17
2.3.4. Sosyal Beceriler.....	17
2.3.5. Cinsiyet.....	18
2.3.6. Yaş.....	20
2.3.7. Öğretmen Çocuk İlişkisi.....	21
2.4. Zorbalıkla İlişkili Kuramlar.....	22
2.4.1. Bilişsel Gelişim Kuramı.....	22
2.4.2. Sosyokültürel Gelişim Kuramı.....	24
2.5. İlgili Araştırmalar.....	25
2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	25
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33
3.2.Çalışma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4. Verilerin Analizi .....	35
3.5.Veritoplama Süreci .....	36
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	36
3.6.1. Ön Hazırlık .....	37
3.6.2. Nitel Verilerin Kodlanması .....	37
3.6.3. Temalara ulaşma .....	38

3.6.4. Nitel Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması .....	38
3.6.5. Geçerlik ve Güvenirlik .....	39
3.6.6. Araştırmacının Rolü .....	40

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1.BULGULAR.....	41
-------------------	----

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.2. TARTIŞMA.....	62
5.3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68

## **BÖLÜM VI**

### **KAYNAKÇA**

KAYNAKÇA.....	71
---------------	----

## **BÖLÜM VII**

### **EKLER**

6.1.EK-1 Görüşme Soruları.....	88
--------------------------------	----

## TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik.1. Çocukların tüm sorulara ve zorbalık durumlarına verdikleri yanıtların baş etme stratejilerine göre dağılımları.....	41
Grafik.2. Çocukların yaş gruplarına göre zorbalık durumlarına karşı kullandıkları stratejik yanıtlarının dağılımı.....	43
Grafik.3. Çocukların cinsiyetlerine göre zorbalık durumlarına karşı kullandıkları stratejik yanıtlarının dağılımı. ....	44
Tablo 1.Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı.....	34
Tablo 2. “Bir çocuğun elinde oynamak istediğın bir oyuncak olduğunu düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	46
Tablo 3. “Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	47
Tablo 4“Bir arkadaşınla oynadığını düşün. Arkadaşın oyunu değiştirmek istiyor bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	48
Tablo 5. “Öğretmeninle aynı fikirde olmadığını düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	49
Tablo 6. “Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi. ....	50
Tablo 7. “Bir çocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	51
Tablo 8. “Öğretmenin sana yapmak istediğın şeyi önerdiğinde ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	52
Tablo 9. “Öğretmenin oyununu durdurduğunda daha sonra ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	53

Tablo 10. “Bir arkadaşınla oyun oynadığını düşün. Sen oyunu değiştirmek istiyorsun fakat arkadaşın değiştirmek istemiyor. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	54
Tablo 11“Eğer öğretmenin seni sevmediğin bir aktiviteye yönlendirirse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	55
Tablo 12. “Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	56
Tablo 13. “Arkadaşınla bir oyun oynadığını düşün. Arkadaşın oyunun kurallarına uymadığında ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	57
Tablo 14. “Öğretmenin yapmak istediğin şeyi kabul etmezse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	58
Tablo 15. “Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	59
Tablo 16. “Yaptığın işte hata yaptığını ve işin bozulduğunu düşün. Sonrasında ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	60
Tablo 17. “Biri oyuncaklarını elinden alırsa ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.....	61

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Okul öncesi dönemde, çocuklar sosyal becerilerini geliştirirler, birbirleriyle arkadaşlık kurarlar ve kurdukları bu arkadaşlıkları geliştirirler (Hanish, Ryan, Lynn, Martin, ve Fabes, 2005). Sosyal becerilerin gelişmesiyle oluşan sosyal yeterlilik, farklı durumlara uyum sağlama, olumlu sosyal davranışların desteklenmesinde, akranlarla iyi ilişkiler kurulmasında ve akran kabulünde önemli bir etkiye sahiptir (Denham ve diğ., 2003; Eisenberg ve Fabes, 1998; Spinrad ve diğ., 2006). Akran grubunda bir çocuğun sevilip sevilme derecesiyle belirlenen akran kabulü ile çocuklar birbirleriyle yakın arkadaşlıklar kurabilmektedirler (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997; Ladd ve Burgess, 2001).

Araştırmalar sosyal yeterliliğin çocukların akranlarıyla uygun etkileşimde ve işbirliğinde bulunmasına neden olduğunu söylemektedirler (Camodeca ve diğ., 2015; Denham ve diğ., 2003; Vaughn ve diğ., 2009). Çocukların akranlarıyla etkileşime geçerek kurdukları arkadaşlık, okul öncesi dönemde ve ilerleyen okul yıllarında çocuğun kişisel ve sosyal gelişimi için çok önemlidir (Bukowski, 2001; Erdley, Nangle, Newman ve Carpenter, 2001; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Aynı zamanda Bukowski (2001)'ye göre arkadaşlık zorbalığa karşı koruyucu bir güce sahiptir. Bu nedenle yakın arkadaşlıklar kuran çocuklar akran zorbalığına karşı diğer çocuklara göre daha korunaklıdır.

Zorbalık davranışlarının okul çağı çocukları arasında yaygınlaştığı bilinmektedir. Zorbalık davranışlarında zorbalık yapan kişiye zorba, zorbalığa uğrayan kişiye kurban hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan kişiye de kurban-zorba denmektedir (Olweus, 1993; Paren ve Alsaker, 2006). Yapılan araştırmalar ilköğretim 2. Sınıf çocukları arasında akran zorbalığı gösterme oranının %6 ile %13, zorbalığa maruz kalma oranının ise %17 ile %25 arasında değiştiğini göstermektedir (Kumpulainen, Rasanen ve Puura, 2001). Ülkemizde yapılan çalışmalarda bu oranları destekler niteliktedir (Gültekin ve Sayıl, 2005; Kapıcı, 2004; Pekel 2004). Zorbalık ile ilgili araştırmalar ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik çok fazla olmakla birlikte okul öncesi çağındaki çocuklara yönelik yapılan araştırmalar hayli kısıtlıdır (Vladchou ve diğ., 2011). Kısıtlı araştırmalara rağmen zorbalık

davranışları küçük yaş grubundaki çocuklar arasında da belirli bir seviyenin üstünde olduğu bilinmektedir. Son zamanda yapılan araştırmalar akran zorbalığının erken çocukluk eğitiminde yaygınlaştığını gösterirken (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Kirves ve Sajaniemi, 2012) Kirves ve Sajaniemi'ye göre (2012), üç -altı yaş arasında erken çocukluk eğitimi alan çocukların %7.1 oranında zorba, %3.3 kurban ve %2.2 zorba-kurban toplamda %12.6'si direk olarak zorbalık davranışının içinde olduğu belirtilmektedir.

Saldırganlığın bir alt türü olan zorbalık, her hangi bir kışkırtma olmadan meydana geldiğinden (Pekel,2004) ve zorbalık yapanla zorbalık yapılan çocuk arasında güç dengesizliği olduğundan saldırganlıktan ayrılır (Camodeca ve Goossens, 2005). Zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliği ve olayın birçok kez tekrarlanması zorbalığın temel belirtilerindedir. (Ybarra, Espelage, ve Mitchell, 2014). Olweus (1993) zorbalık içeren saldırgan davranışların birden fazla tekrarlanması durumunda zorbalık olarak nitelendirilebileceğini söylerken, çocuğun karşısındakine kazara zarar verme ya da bir kereye mahsus saldırganca davranış göstermesi, akran zorbalığı olarak nitelendirilmemektedir. Perren ve Alsaker de (2006) olumsuz davranışların sayısından yararlanarak kurbanların haftada en az bir kez zorbalar tarafından rahatsız edilmesi durumunda olayın zorbalık olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedirler.

Zorbalık tanımında yer alan bir diğer önemli durum olan zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliğinde ise çocukların çoğu kendinden büyük çocuklardan değil kendi yaş grubundan olan çocuklar tarafından zorbalığa maruz kalmaktadırlar (Olweus, 1993; Rigby ve Slee, 1991). Genellikle aynı akran grubundaki çocuklar arasındaki kavgalar zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Rivers, 2001). Araştırmalara göre okul çağındaki çocuklarda görülen zorbalık, kasıtlı ve sürekli bir şekilde devam eden aynı zamanda kurban ile zorba arasındaki güç dengesizliğinin ortaya çıktığı davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993; Salmivalli ve Nieminen, 2002).

Akranlar arasındaki güç dengesizliği ve tekrarlanabilir olma özelliği taşıyan zorbalık, içinde farklı zorbalık türleri barındırmaktadır. Zorbalık sadece fiziksel saldırganlıkla sınırlı olmamakla birlikte, başkalarının duygularını incitmeyi, kelimeler ile diğerinin güvenliğini zayıflatmak, öz saygısını düşürmek ve sosyal dışlama yoluyla da meydana gelebilir (Rivers, 2001). Zorbalığın farklı türleri olduğunu ileri süren birçok araştırmacı zorbalığı genellikle dolaylı ve doğrudan olarak iki sınıfa ayırmaktadır (Marini, Dane, Bosacki, & YLC-CURA, 2006; Olweus, 1996). Doğrudan zorbalık; tekmeleme, vurma, kurbanın eşyasını alma, tehdit

etme ve isim takmayı kapsar. Dolaylı zorbalık ise dedikodu yayma, yalan söyleme, birinin arkasından konuşma ve birini gruptan dışlamayı kapsar. Olweus'a göre (1993) kurbanı yönelik açık saldırılar içermesinden ve kolay gözlenebilirliği sebebiyle fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan zorbalık olarak nitelendirirken, toplumsal dışlanma ve kasıtlı bir şekilde grubun dışına atılma ise dolaylı zorbalık olarak nitelendirmiştir. İlişkisel ve sosyal saldırganlık olarak da bilinen dolaylı zorbalık birinin arkadaşlık ilişkilerini sabote ederek kurbanın gruptan dışlanmasına sebep olan davranış olarak da tanımlanır (Crick ve diğ., 1999). Monks (2005) zorbalık türlerini fiziksel, sözel, sosyal dışlama ve söylenti yayma olarak tanımlarken Höistad (2005) ise zorbalığı fiziksel, psikolojik ve sözel olarak ayırmaktadır (akt. Kirves ve Sajaniemi 2012). Psikolojik zorbalık gösteren çocuklar kurbanlarının varlığını görmezden gelirler, onlar konuşurken onlarla ilgilenmezler ve onlara cevap vermezler aynı zamanda kurbanlarının gruptan dışlanmasına neden olurlar. Fiziksel zorbalık şiddeti, kurbanın eşyasına zarar vermeyi veya saklamayı içerir.

Sözel zorbalık ise isim takma, dedikodu yayma, sataşma ve alay etmeyi kapsar. Zorbalık konusunda bir diğer sınıflamada Mynard ve Joseph (2000) tarafından fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, toplumsal manipülasyon ve kişisel eşyalara saldırı olarak yapılmıştır. Toplumsal manipülasyon, zarar vermek veya incitmek maksadıyla kurbanın toplumsal ilişkilerini değiştirmeye yönelik davranışları kapsarken kişisel eşyalara saldırı kurbanın eşyalarına kasıtlı olarak zarar vermeyi, bu eşyaların izinsiz bir şekilde kurbandan alınması veya çalınması gibi eylemleri kapsamaktadır. Ayrıca Mynard ve Joseph (2000) toplumsal manipülasyonun diğer araştırmalarda dolaylı veya ilişkisel zorbalık olarak tanımlanan boyutlarıyla benzerlik gösterdiğini belirtmiştir.

Olweus'a (1993) göre sözel zorbalığın yaşamın ilerleyen yıllarında olumsuz etkileri olabileceği düşünülmektedir. Araştırmalara göre de sözel ve dolaylı zorbalığın çok fazla yaygınlaştığı fiziksel zorbalıkla karşılaştırıldığında ise sözel zorbalığın neredeyse fiziksel zorbalığın iki katı kadar görüldüğü söylenmektedir (Atlas ve Pepler, 1998; Craig ve Pepler, 1997).

Çocukların çoğunlukla ilk akran deneyimlerini yaşadıkları yer olan okulöncesi eğitim kurumları (Wood ve diğ.,2002) onların akran merkezli sosyal yeterliği kazandıkları, akran gruplarıyla ilgili sosyal yapı oluşturdıkları bir yerdir (Farmer, 2000). Sağlıklı bir akran ilişkisi, ilerleyen yıllar için uyumun ve yaşam boyu sosyal iletişimin önemli özelliklerinden biridir (Szewczyk- Sokolowski, Bost ve Wainwright, 2005). Akran ilişkilerinin başlaması ile

birlikte akran zorbalığının da deneyimlendiği okul öncesi eğitim kurumları zorbalığın tanımlanmasında önemlidir (Hanish ve diğ.,2005). Erken çocukluk eğitim merkezleri hem akran ilişkilerinin düzenlenmesi hem de çocukların duygusal açıdan stresli durumlarda birbirlerine destek olmaları açısından zorbalıktan korunmaya yardımcı olan kurumlardır (Doll, Murphy ve Song, 2003). Akran grupları arasında çocukların duygusal gelişimlerini destekleyecek yapılar oluşurken (Denham, 2007) bu yapılar ile çocuklar birbirlerine model olarak, paylaşımında bulunarak ve birbirlerine rehberlik ederek gösterdikleri olumlu akran ilişkileriyle zorbalık davranışlarını azaltabilmektedirler (Schwartz, Dodge, Petit ve Bates, 2000). Olumlu akran ilişkileri zorbalığı engelleyebilecek boyuttayken olumsuz akran ilişkileri ile de zorbalık davranışları desteklenebilmektedir. Akranlar arasındaki olumsuz etkileşim onların sosyal becerileri ve ilişkilerinin gelişimini etkileyen önemli bir olgudur (Reunamo ve diğ., 2015). Aynı zamanda akranları tarafından reddedilen çocuklarda zorbalık davranışları görülebilmekte ve bu çocuklar akranları tarafından dışlanarak çok sevilmemektedirler (Denham ve Holt, 1993).

Okul öncesinde görülen zorbalığın grup içindeki farklı dinamiklerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Bazı araştırmalar zorbalığa uğrayan çocukların kişisel yetersizliklerinin ve kırılganlıklarının zorbalığa uğramalarında bir risk faktörü olduğunu söylerken (Kochenderfer-Ladd ve Troop-Gordon, 2010) çocuğun sosyal davranışlarını inceleyen araştırmalar da akranlar arasındaki statünün, sosyal geri çekilmenin (Gazelle ve Ladd, 2003) ve fiziksel saldırganlığın (Barker ve diğ., 2008) zorbalığın gelişimini anlamamızda önemli olduğu görüşündedirler. Sosyal geri çekilen çocukların akranları tarafından dışlanması (Arbeau ve diğ., 2010) ve pasif kurban olma olasılıkları yüksektir (Boulton, 1999). Ayrıca zorbalığın grup süreci içerisinde olumsuz davranışlara gösterilen pasif kabul ile desteklendiği düşünülmektedir (Salmivalli, 2009). Bu bağlamda akranların kurbanları korumadaki başarısızlığı ve sessizliği zorbanın eylemlerini pekiştirmektedir (Uysal ve Dinçer 2013). Zorbalık, grup içi hiyerarşide ve statüde yüksek bir konuma ulaşmak için ödüllendirici bir rol oynayabilir (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg ve Salmivalli, 2009) ve zorbalık yapmanın nedeni kurban üzerinde egemenlik kurma isteği olabilir (Uysal ve Dinçer 2012). Diğer taraftan akranları tarafından zorbalığa maruz kalan çocuklar okulu sevmeme ve okuldan kaçma eğiliminde olup (Kochenderfer ve Ladd, 1996); düşük liderlik özellikleri sergilerken arkadaş sayıları azdır (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Zorbalığa uğrayan çocuklar yakın arkadaşlıklar kuramama, kurdukları arkadaşlıkları devam ettirememe ve

akranlarının etkinliklerinden uzak durma eğiliminde olurlar (Ladd, Kochenderfer ve Coleman,1997).

Zorbalık akran grubunun içinde farklı olumlu sosyal davranışlar ve anti-sosyal davranışlar gösteren çeşitli üyelerinin katıldığı bir süreç olarak da görülmektedir (Björqvist, Lagerspetz, ve Kaukiainen 1992; Salmivalli ve diğ. 1996). Bu bağlamda farklı katılımcı rolleri ilk kez Salmivalli ve arkadaşları tarafından tanımlanmıştır (1996). Bu roller; zorba yardımcıları, zorba destekçileri, dışarıdakiler ve kurbanı savunanlardır. Katılımcı rollerin literatürde tanımlanıp yayınlanmasından beri zorbalığı önlemede olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Salmivalli, Voeten, ve Poskiparta 2011). Yapılan araştırmalara göre katılımcı rolleri arasında cinsiyet önemli bir belirleyici olup erkekler kızlara göre daha fazla zorba, yardımcı ve destekleyici rollerini üstlenirken kızlar savunmacı ve izleyici rollerini erkeklerden daha fazla üstlenmektedirler (Salmivalli ve ark., 1996).

Zorbalık ile cinsiyet arasındaki ilişkide farklı görüşler mevcuttur. Bu bağlamda yapılan araştırmaların bazıları erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalık davranışı içinde bulunduğunu (Monks, Smith ve Swettenham, 2005) ve kızların erkeklere göre daha az zorbalığa maruz kaldığını söylemektedirler (Kalliotis 2000). Ayrıca cinsiyete göre zorbalık türlerinin de değiştiğini söylemekte olan araştırmalar erkeklerin kızlara oranla fiziksel ve sözel zorbalığı daha fazla sergilerken (Doménech-Llaberia, Jané, Corbella, Ballespí, Mitjavila ve Canals, 2008; Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pérusse ve Japel, 2004) kızların fiziksel zorbalık yerine ilişkisel zorbalığı kullanmayı tercih ettiklerini belirtmektedirler (Alink, Mesman, van Zeijl, Stolk, Juffer, Koot, Bakermans-Kranenburg ve vanIjzendoorn, 2006; Salmivalli ve Peets, 2009). Karşıt görüşteki araştırmalar ise zorbalık da cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığı görüşünde birleşmektedirler ( Pekel 2004).

Zorbalık davranışlarının yaşa göre değişimini inceleyen araştırmaların bir bölümü de zorbalığın yaş ile birlikte azaldığını öne sürerken (Smith ve Shu, 2000) diğer bir bölümü zorbalığın yaşla ilgili bir ilişkisinin olmadığını belirtmektedirler (Mynard ve Joseph, 2000). Bazı araştırmalar ise fiziksel zorbalığın yaşla birlikte düşüşe geçerken sözel zorbalıkta böyle bir durumun olmadığını ve yaşla birlikte artış gösterebileceğini söylemektedirler (Warm, 1997). Farklı yöndeki diğer araştırmaların bir bölümü okul öncesi çocuklarında fiziksel saldırganlığın büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha yaygın olduğunu söylerken

(Tremblay ve diğ.,2004) bir diğ er bölümü ise okulöncesi grubunda en yaygın zorbalık türünün akran grubundan dışlanmak olduğunu ö ne sürmektedir (Kirves ve Sajaniemi 2012).

Genel olarak okul öncesi döneminde artan akran zorbalığı ilerleyen yıllarda belirli bir seviyede devam eder (Snyder ve diğ,2003).Çocukların okul öncesinde yaşadıkları kurbanlık deneyimleri ilerleyen yıllarda da sabitlenerek devam ettiği bilinmektedir (Biggs ve diğ,2010). Aynı zamanda zorbalık çocukların gelişiminde bir risk faktörü olarak da görülmektedir (Kirves ve Sajaniemi 2012). Rigby (2003)'e göre zorbalık, çocukların hayatlarını, ilerleyen yıllarda düşük benlik saygısı, depresyon, anksiyete ve yıkıcı düşünceler ile olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden okul öncesinde görülen zorbalık davranışları özellikle kurbanlar için ilerleyen yıllarda artan bir marjinalliğ e, sosyal dışlanmaya ve hatta intihara dahi neden olabileceği belirtilmektedir (Copeland, Wolke, Angold ve Costello, 2013; Reijntjes, Kamphuis, Prinziea, ve Telch, 2010; Sourander ve diğ,2009).

Zorbalık davranışlarının çocuğ un hayatının ilerleyen yılları içerisinde olumsuz sonuçlarını engelleyebilecek önemli iki unsurdan biri öğretmendir. Araştırmalar öğretmen tutumlarının zorbalığı engellemede önemli olduğunu göstermektedir (Dake, Price ve Telljohann, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003). Fakat öğretmenlerin yanlış inanç ve algıları zorbalıkla mücadelede bir engel olabilmektedir. Scarpaci (2006) öğretmenler zorbalığı büyümenin bir parçası olarak görebilmekte, kendilerini zorbalığı engelleme noktasında güçsüz hissedebilmekte ya da müdahale etme durumlarında olayın daha fazla kötüleşebileceğini düşünebilmektedirler. Ayrıca Houndoumadi ve Pateraki (2001)'e göre bazı okullarda zorbalık ile ilgili aileler öğretmenlerden daha fazla bilgi sahibi olabilmektedirler.

Zorbalıkla mücadele konusunda diğ er önemli etken ise zorbalık davranışlarının zorba, kurban ya da izleyici olarak birebir yaşayan çocukların geliştirdikleri zorbalıkla baş etme stratejileridir. Zorbalığ a maruz kalan çocuklar bu durumla baş edebilmek için belirli stratejiler geliştirirler. Zorbalıkla baş etme stratejilerinde çocuklar duygusal tepkilerini gösterirken doğrudan ve dolaylı birçok yol kullanmaktadırlar (Reunamo ve diğ. 2015). Reunamo (2015)'ya göre okul çağındaki çocukların zorbalık durumlarıyla baş etme stratejileri aktif (problemi çözen), pasif (görmezden gelen) ve agresif (karşı tepkide bulunan) olarak sınıflandırılabilir. Kochenderfer-Ladd (2004) ise zorbalıkla başa çıkma stratejilerini 4 kategoride tanımlamıştır: intikam arama, bilişsel uzaklaşma (cognitive distancing), tavsiye arama ve çatışmayı çözmeye çalışma. Araştırmalara göre ise genel olarak zorbalığ a uğ rayan kurbanlar zorbalıkla başa çıkmak için bu yönde kullandıkları çeşitli stratejiler; sözel karşılık

verme, intikam arayan davranış sergileme, akran ya da büyüklerden çözüm için destek arama, çatışmayı çözmeye çalışma, kaçınma, oyalama, esprili yanıt verme, kışkırtma ve görmezden gelmedir (Hampel, Manhal ve Hayer, 2009; Kochenderfer-Ladd, 2004).

Okul öncesi dönemde de çocuklar zorbalık sürecine kurbanı yardım ederek, zorbayı destekleyerek ya da olayı görmezden gelerek bir şekilde katılmaktadırlar ( Salmivalli, ve diğ. 1996). Aynı zaman da bu durum çocukların hayatlarının ilerleyen yıllarında devam ederek kronik bir hale gelebilmekte olup (Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001) çocuklarda psikolojik sorunlar ve sosyal uyum sorunları yaşamalarına neden olabilmektedir (Szewczyk-Sokolowski ve Diğ., 2005). Tüm bu nedenlerden dolayı okulöncesi dönemi çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmak önemlidir.

### **1.1. Problem Cümlesi**

36- 66 ay arası çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri nelerdir?

### **1.2. Alt Problemler**

Bu problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında incelenen alt problemler şunlardır:

1. 36-66 aylık çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri nelerdir?
2. 36-48, 48-60 ve 60-66 aylık çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. 36-66 aylık çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

### **1.3. Sayıtlılar**

Bu araştırmanın sayıtlıları

1. Araştırma kapsamında sorulan sorular, araştırmanın amacına ve içeriğine uygundur.
2. Araştırmanın örneklem seçimi araştırmaya uygundur.
3. Araştırmaya katılan kişiler araştırma için sorulan soruları içtenlikle cevaplamışlardır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma

1. Araştırma 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılı ve örneklemeden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bulguları yalnızca araştırmanın örnekleminde yer alan kişilere benzer nitelikler taşıyan bireylere genellenebilir.

3. Araştırma, veri toplama araçları kısmındaki sorularla sınırlıdır.

### **1.5.Tanımlar**

**Zorbalık:** Zorbalık, kasıtlı olarak karşıdakine zarar vermek amacı ile ortaya çıkan, tekrarlanabilir özelliği olan, zorbalık yapan ile zorbalığa maruz kalan çocuk arasında güç dengesizliğinin olduğu davranışlardır

**Zorba:** Zorba, karşısındakinden daha güçlü olup bu gücünü karşısındakine bilerek zarar vermeye çalışan ve bunu tekrarlayan kişidir.

**Kurban:** Kurban, zorba tarafından zorbalığa maruz kalan kişidir.

**Fiziksel Zorbalık:** Fiziksel zorbalık, yumruk atma, vurma, tokat atma, dürtme, çimdikleme, çarpma, fırlatma, tekme atma, çelme takma, tükürme, itme ve saçını çekme gibi davranışları içeren zorbalık türüdür.

**Sözel Zorbalık:** Sözel zorbalık, alay etme, bağırma, dalga geçme, kötü söz söyleme, iftira atma, kızdırma, isim takma, aşağılama ve sataşma gibi davranışları içeren zorbalık türüdür.

**Doğrudan Zorbalık:** Doğrudan zorbalık, kolay gözlemlenebilen ve kurbanı yönelik açık saldırıları kapsayan fiziksel zorbalık ve isim takma tehdit etme gibi sözel zorbalık davranışlarını içeren bir zorbalık türüdür.

**Dolaylı Zorbalık:** Dolaylı zorbalık, kurbanın akran ilişkilerini bozma ve akran grubundan dışlanmasına neden olabilecek yalan söyleme, dedikodu yayma ve arkasından konuşma gibi davranışları içeren bir zorbalık türüdür.

**Sosyal Yeterlilik:** Sosyal yeterlilik, çocuğun kendini ifade edebilmesi, kendine güvenmesi, arkadaşlarınca kabul görmesi, çevreyle uyumlu ilişkiler kurabilmesidir.

### **1.6. Araştırmanın Amacı ve Gerekçesi**

Zorbalık davranışlarının okul öncesi dönem çocukları arasında yaygınlaştığı bilinmektedir (Olweus, 1996). Çocuklar bu dönemde zorbalık davranışları ile farklı

biçimlerde karşılaşabilmektedirler. Bu karşılaşma zorba veya kurban olarak olabileceği gibi zorbalık davranışını dışarıdan izleyen kişi olarak da ortaya çıkabilmektedir.

Çocukların akranlarıyla kurdukları etkileşim, grup içi hiyerarşi ve akranlar arasındaki statü farkları zorbalık davranışlarında belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Sijtsema ve diğ., 2009). Aynı zamanda olumlu akran etkileşimi olan çocuklar daha az zorbalık davranışlarına maruz kalabilirken olumsuz akran etkileşimi geliştiren çocuklar zorbalık davranışlarına daha fazla maruz kalabilmektedirler.

Zorbalığa maruz kalan çocuklar yaşamlarının ilerleyen yıllarında olumsuz sonuçlar ile karşılaşmaktadırlar. Çocukların zorbalık yüzünden okul yılları içerisinde akademik başarıları düşmektedir. Aynı zamanda bu çocuklarda içine kapanma, grup etkinliklerine katılmama, okulu sevmeme ve akranlarından uzaklaşma gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır (Kirves ve Sajaniemi 2012). Zorbalık mağduru çocuklar kurban olmalarını kendi hatalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu yüzden kendilerini değersiz görmektedirler. Okul hayatlarının yanı sıra, bu çocuklar okul dışında da, özellikle aileleriyle, zorba mağduru olmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar (Dake ve diğ., 2003) Mağdur çocuklar aile içerisinde iletişim sorunları yaşarlar ve sorunlarını aile bireyleri ile rahat bir şekilde paylaşamazlar. Bu durum çocukların aile içerisinde de içine kapanmasına neden olmaktadır. Okuldaki akranlarından ve aile bireylerinden uzaklaşan çocuklar yaşamlarının ilerleyen yıllarında düşük benlik saygısına sahip olabilmekte, sosyal uyum problemleri çekeabilmekte ve toplumdan dışlanabilmektedirler (Rigby, 2003).

Çocuklar akranlarıyla aralarında görülen zorbalık davranışlarıyla mücadele etmek için belirli stratejiler geliştirmektedirler (Kochenderfer-Ladd 2004). Zorbalığa maruz kalan çocukların bir kısmı bu durumu kabullenmeyip değiştirmeye çalışırken diğer kısmı ise zorbalığı kabullenmekte ve tepki göstermemektedirler. Bu stratejiler zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarında çocuklara en az zarar ile zorbalık davranışlarından kurtulma olanağı sağlamaktadır (Reunamo ve diğ. 2015).

Okul öncesi dönemde çocukların maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının çocukların hayatlarını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği nedeniyle bu araştırma 36-66 ay arası çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejileri ile çocukların yaşları ve cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle aynı alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara rehber olma adına önemli görülmektedir.

## BÖLÜM II

### 2.1. Zorbalığa Genel Bakış

#### 2.1.1.Zorbalık

Akran zorbalığı kavramları ilk olarak 1960'ların sonu ile 1970'lerin başlarında İsveç'te mobing terimi çatısı altında ortaya çıkmıştır (Heinemann, 1972; Olweus, 1973). Mobing terimini, İsveçli Doktor P.P Heinemann ırk ayrımcılığı bağlamında kullanılmak üzere Avustralyalı etolog Konrad Lorenz (1968) tarafından saldırganlık üzerine yazılan bir kitaptan almıştır. Mobing kelimesi hayvan davranışlarında bir hayvan türü üzerine, genellikle daha büyük ve o türün doğal düşmanı olan başka bir tür tarafından yapılan ortak bir saldırıyı tanımlamak için kullanılırken diğer taraftan ise mob terimi sosyal psikolojide belirli bir grubun saldırıları olarak kullanılmaya başlamıştır. (Lindzey, 1954). Olweus (1978) etoloji ve sosyal psikoloji alanında kullanılan bu terimlerin okuldaki akran tacizlerini tanımlamakta yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Olweus bu terimlerin kullanılmasının zorbalık sorununun bazı yönlerinin göz ardı edilebileceğini iddia etmiştir. Ona göre, okul mobingi homojen bir grup tarafından kollektif bir saldırganlık meselesi iken bireysel üyelerin yaptıklarını gizlemektedirler. Aktif olarak eylemde bulunan zorbalılar grup içerisinde kolaylıkla kaybolabilmektedirler. Zorbalığa maruz kalanların bir kısmı küçük bir gruptan söz ederken önemli bir oranı ise tek bir öğrencinin zorbalığına uğradıklarını belirtmektedirler. (Olweus, 1988; Olweus ve Solberg, 1998). Bu bağlamda zorbalık terimi mob ve mobing terimlerinden daha işlevsel olarak okuldaki akran tacizini tanımlamakta kullanılmaktadır.

#### 2.1.2. Zorbalığın Tanımı

Olweus (1996) tarafından yapılan zorbalık tanımı araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Bu tanıma göre zorbalık, kasıtlı olarak birisinin güçlü olmasını kullanarak başkasına zarar vermeye veya rahatsız etmeye çalışması ve bu davranışın zaman içinde tekrar etmesidir (Camodeca ve Goossens, 2005; Griffin ve Gross, 2004; Kokkinos ve Panayiotou, 2004). Davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesi için kasıtlı olması, güç dengesizliği barındırması ve tekrarlı bir eylem olması gerekmektedir. Zorba çocuklar hedeflerine ulaşmak için duygusal, fiziksel ve sosyal yollar kullanarak karşısındakine zarar verebilmektedirler. Bu çocuklar amaçlarına ulaşmak için seçtikleri yol ile kasıtlı olarak zorbalık yapmaktadırlar. Salmivalli ve Peets (2009) zorbalığı, kasıtlı proaktif bir eylem olarak görmektedirler. Kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan zorbalık davranışları ile zorbalılar fiziksel, sosyal veya

duygusal olarak kurbanlarına zarar vermek veya onları incitmek için çeşitli araçlar kullanabilmektedirler (Olweus 1996). Aynı zamanda zorba ile kurban arasında bir güç dengesizliği olup zorba kurbandan daha güçlüdür (Parren ve Alsaker 2006). Zorbanın sahip olduğu bu güç fiziksel veya psikolojik olabilir.

Fiziksel olarak zorbanın kurbandan daha güçlü olabileceği gibi zorba, kurbanın sahip olduğu sosyal statüden daha yüksek bir sosyal statüye sahip olup, kurbanın sosyal statüsüne kolaylıkla zarar verebilir. Oluşan bu güç ve güç dengesizliği kurbanın kendini savunmasını zorlaştırabilmektedir (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Olweus'a (1993) göre zorbalıktaki güç dengesizliği bir döngüye sahiptir. Zorbanın güçlü olması kurbanı hedef almasına ve kurbanın güçsüz olması zorbalığa maruz kalmasına neden olmaktadır. Bu döngü kendini tekrar ederek zorbaya güç kazandırırken kurbanı ise güç kaybettirmektedir (Craig ve Pepler, 1997). Diğer taraftan yapılan eylemlerin zorbalık olarak nitelendirilmesi için tek sefere mahsus olmaması süreklilik arz eden bir bakıma sistematik bir saldırı olması gerekmektedir. Sürekli bir tekrar içinde olan zorbalık davranışları ara sıra akranlar arasında yaşanan sorunlarla karıştırılmamalı ve akranlar arasında zaman zaman yaşanan tartışmalar veya çatışmalar zorbalık olarak kabul edilmemelidir (Olweus, 1993).

### **2.1.3. Zorbalık Türleri**

Akran zorbalığı kendi içerisinde birçok farklı tür barındırmaktadır. Monks ve arkadaşları (2005) fiziksel, sözel, sosyal dışlanma ve söylenti yayma olarak zorbalığı beşe ayırmaktadırlar. Fiziksel zorbalık kendi içerisinde; yumruk atma, vurma, tokat atma, dürtme, çimdikleme, çarpma, fırlatma, tekme atma, çelme takma eşyalarına zarar verme, eşyalarını izinsiz alma, ısırma, tükürme, itme ve saçını çekmeyi kapsamaktadır. Sözel zorbalık ise alay etme, bağırma, dalga geçme, kötü söz söyleme, iftira atma, kızdırma, isim takma, aşağılama ve sataşma davranışlarını içermektedir (Doménech-Llaberia ve diğ. 2008). Diğer bir zorbalık türü tanımını da Mynard ve Joseph (2000) fiziksel, sözel, toplumsal manipülasyon ve kişisel eşyalara saldırı olmak üzere dört kategoride toplayarak yapmışlardır. Bu kategoriler içerisinde bulunan toplumsal manipülasyon kurbanı zarar vermek maksadı ile onun sosyal ve toplumsal ilişkilerini bozmaya yönelik yapılan davranışları içermektedir. Kişisel eşyalara saldırı kategorisi ise kurbanın eşyalarına istedik olarak zarar vermeyi, izin almadan kurbanın eşyasını almayı veya çalmayı kapsamaktadır. Olweus (1996) ise zorbalığı doğrudan ve dolaylı olarak ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık; vurma tekme atma, kurbanın eşyasını izinsiz alma isim takma ve tehdit etme olarak tanımlanırken dolaylı zorbalık ise yalan

söyleme, birisi hakkında dedikodu yayma, arkasından konuşma ve birini gruptan dışlama olarak tanımlanmaktadır.

Fiziksel ve sözel zorbalık Olweus'a (1993) göre kurbanı yönelik açık saldırılar olup kolay gözlenebilir olması sebebiyle doğrudan zorbalık olarak nitelendirilmektedir. Dolaylı zorbalık ise sosyal ve ilişkisel baskı yaratarak kurbanın akranlarıyla olan ilişkilerini bozmak ve onu akran grubunun dışına atmayı amaçlayan eylemleri içermektedir (Crick ve diğ., 1999). Mynard ve Joseph de (2000) tanımlamış oldukları toplumsal manipülasyon zorbalık türünün dolaylı zorbalık ile benzerlik gösterdiğini söylemektedirler. İlişkisel zorbalık olarak da adlandırılan dolaylı zorbalık kurbanların sosyal ortamlarında zorbalardan tarafından gruptan dışlamak, yalnızlaştırmak, nefret dolu bakmak, yanına oturtmamak, utandırma, oyuna almamak, görmezden gelmek, taklit etmek, kural koymak, çıkarı için kullanmak ve gururunu kırmak gibi davranışları da içermektedir (Crick ve diğ., 1999)

#### **2.1.4. Zorbalık rolleri**

Okul öncesi dönem içerisinde görülen zorbalık sadece kurban ve zorba arasında gerçekleşen bir durum değildir. Sınıf içerisinde zorbalık davranışı olduğu zaman bu durumdan bütün sınıf etkilenmektedir. Çocuklar kendi sosyal ortamlarında başkasına veya başkalarına zorbalık yapıldığında bir şekilde olayın içine girmektedirler. Zorbalık karşısında olaya müdahil olan çocukların üstlendikleri farklı roller vardır. Salmivalli ve arkadaşları (1996) zorbalık rollerini, zorba, yardımcı, destekleyiciler, dışarıdakiler, kurban ve savunan olarak altıya ayırmışlardır. Zorba, zorbalığı yapan çocuk olarak tanımlanırken zorba yardımcısı olan çocuk ise zorbalık durumuna aktif katılıp liderin yani zorbanın davranışları takip eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Pöyhönen, 2013). Zorba destekleyicisi ya da destekleyicileri zorbalık davranışı sırasında zorbayı motive edici hareketler ile örneğin tezahürat yaparak teşvik edici geribildirim veren kişilerdir. Dışarıdakiler zorbalık davranışı olduğunda geri çekilirler olaya karışmazlar ve kendilerini bu durumdan soyutlarlar. Kurban ise zorbalık durumuna maruz kalarak zorbanın mağdur ettiği kişidir. Savunan ya da savunanlar olarak tanımlanan roldeki kişiler ise zorbalık davranışı yüzünden mağdur olan kurbanı teselli etmeyi ve rahatlatmayı amaçlayan davranışlarla kurbanı destek olmayı amaçlayan kişilerdir (Salmivalli, Voeten ve Poskiparta 2011). Perren ve Alsaker'e (2006) göre ise çocukların zorba veya kurban olmasında çok sayıda karmaşık etkileşim sebep olmaktadır.

Zorbalık davranışı sosyal bir ortamda gerçekleştiğinden bir durumda kurban olan çocuk başka bir durumda zorba olabilmektedir. Zorba-kurban olarak tanımlanan bu rol akran grubu ve sınıf içerisindeki dinamiklere bağlıdır (Craig ve Pepler, 1997; Perren ve Alsaker, 2006). Çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkiler, çocuğun sosyal yeterlilik düzeyi ve öğretmenle olan ilişkisi bu dinamikler arasında sayılabilir.

## **2.2. Zorba ve Kurban Özellikleri**

### **2.2.1. Zorbanın Özellikleri**

Zorbalık davranışları sergileyen çocuklar sergilemeyen çocuklardan farklı özelliklere sahiptirler. Zorbaların kendilerini kontrol etmede sıkıntı yaşadıkları, akranlarına karşı olumlu ilişkiler geliştiremedikleri, onlarla sıklıkla saldırgan davranışlarda buldukları, engellemeye tahammül edemedikleri ve problem çözmede zorbalık yaptıkları bilinmektedir. Akran grubu içerisinde zorbalar, arkadaşlarının başarılarını kıskanmakta ve yaptıkları zorbalık eylemleri için arkadaşlarını suçlayıp kışkırtıldıklarını ileri sürmektedirler (Wood ve diğ., 2002). Sık sık akranlarıyla çatışma yaşayan zorbalar kişilerarası iletişimde başarılı olamayıp kurbanlarına karşı ya çok az ya da hiç empati duymamaktadırlar. Kurbanlarıyla empati kurmakta sorunlar yaşayan zorbalar (Gökler, 2009; Kartal ve Bilgin, 2007), benlik saygı düzeyleri yüksek olup akran grubu içerisinde her zaman güçlü görünmeye çalışmaktadırlar (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir ve Kavakcı, 2009). Bazı çocuklar akran grupları içerisinde yalnız olup dikkat çekmek için zorbalık yapmaktadırlar (Beane,2005).

Bir kısım zorbalar ise yaptıkları eylemlerin sonucunu düşünmemekte ve yapabileceklerini denemek için zorbalık davranışları göstermektedir. Diğer zorbalar da kurbanları üzerinde egemenlik kurmaya çalışarak statü kazanmaya çalışmaktadırlar. Bu zorbalar kurbanlarını çevrelerinde tutarak denetim altında kalmalarını sağlamaya çalışmaktadırlar. Böylece grup içerisinde statü farkını daha rahat gösterebilmektedirler (Salmivalli ve Peets, 2009). Kurbanlar zorbaların gözünde akran grubu içerisinde statüyü getiren ya da var olan statüyü sağlamlaştıran birer araçtır. Grup çıkarlarından ziyade kendi amaçları için liderlik yapmaya çalışan zorbalar (Salmivalli, 2009), kurbanları üzerinde güç kullanarak egemenlik sağlamaya çalışan (Perren ve Alsaker, 2006), grup içerisinde baskın olan ve popülerlikleri yüksek çocuklardır (Salmivalli ve Peets, 2009). Akran grubu içerisinde statüleri yükselen zorbalar liderliği elde etmekte ve sahip oldukları güç ile zorbalık yapmaya devam etmektedirler (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003).

Zorbaların akran grubunda gördükleri özel ilgi onların daha fazla güçlenmelerine neden olmaktadır (Craig ve Pepler, 1997). Grup içerisinde yalnız hareket etmeyen zorbalar etraflarında kurban ve seyirci bulundurmaya çalışmaktadırlar (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Zorbaların zorbalık yaptığı kurbanlar eğer grup içerisinde sevilmeyen birileriye grup tarafından zorbalar desteklenebilir. Bu tür davranışlarda zorbaları cesaretlendirmekte ve zorbalık yapmaya teşvik etmektedir (Salmivalli ve Peets, 2009).

### **2.2.2.Kurbanların özellikleri**

Kurbanları diğer çocuklar ve zorbalardan ayıran belirli özellikler vardır. Kurbanlar akran grupları içerisinde kendilerini iyi ifade edemezler ve akranlarının isteklerine hayır demede problem yaşarlar (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Grup içerisinde az sayıda arkadaşına sahip olan kurbanlar akranlarıyla bütünlük kuramazlar (Craig ve Pepler, 1997). Bu özelliklerinden dolayı arkadaş edinmekte zorluklar çekmektedirler (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2010). Kurbanların önemli bir özellikleri ise zorbalara karşı kendilerini savunmakta başarılı olamamalarıdır (Gökler, 2007). İçedönük kişiliğe sahip olan kurbanlar, çekingen davranışlar sergilemektedirler (Kartal ve Bilgin, 2007). Aynı zamanda kurbanların kaygı düzeyleri yüksek olup kendilerini çaresiz, çıkmazda, mutsuz ve arkadaşları tarafından dışlanmış hissetmektedirler (Gökler, 2007). Duygusal anlamda sorunlar yaşayan kurbanlar sosyal alanda da yalnızlaşmakta ve bunun sonucunda düşük bir sosyal statüye sahip olmaktadır (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003). Aynı zamanda kurbanlar akranları tarafından sevilmediklerine, iyi davranılmayı hak etmediklerine ve okulun onları koruyamadığına inanmaktadırlar (Kochenderfer-Ladd 2004). Zorbalık davranışlarını hak ettiklerini düşünen kurbanlar zamanla kurbanlık rolünü içselleştirmektedirler (Beane, 2005). Bu çocuklar yetişkin bir birey olduklarında bile yaşam boyu zorbalığa maruz kalabilmektedirler (Craig ve Pepler, 1997).

## **2.3. Zorbalığı Etkileyen Faktörler**

### **2.3.1.Akran İlişkileri**

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumları ile kendi akranları ile etkileşimde bulunmaya başlamaktadırlar. Akranlar ile kurulan etkileşim ile çocuğun akran ilişkileri şekillenmektedir. Aynı yaş veya gelişim düzeyindeki benzer sosyal yaşamı paylaşan kişilerin karşılıklı olarak devamlı etkileşimde buldukları akran iletişimi, aynı zamanda zorbalık davranışlarının da öngörülmesine olanak sağlamaktadır (Gülay, 2010). Akranlar arasında kurulan olumlu akran

ilişkileri zorbalığı önleyebilecek konumdayken olumsuz akran ilişkileri zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çocuklar akranlarıyla kurdukları olumlu ilişkilerle onların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken (Denham, 2007) birbirlerine rehberlik ederek ileride oluşabilecek zorbalık davranışlarını engelleyebilmektedirler (Schwartz ve diğ., 2000).

Walker ve arkadaşları (2001) akranlar arasında kurulan olumlu ilişkilerin göstergesi olarak akran kabulünden bahsetmektedirler. Akranlar tarafından sevilme olarak ifade edilen akran kabulü çocukların benlik saygısını yükseltmektedir. Çocuklar akranları tarafından kabul gördüklerinde sınıf içerisindeki etkinliklere daha fazla katılım göstermekte ve okulu sevmektedirler. Akranları tarafından onaylandıkları zaman çocukların aralarındaki ilişkiler daha fazla kuvvetlenmektedir ve yakın dostluklar kurulmaktadır (Ladd ve diğ., 1997). Kuvvetlenen bu ilişkiler ile çocuklar akranlarından gelen yardımı kabul etmekte ve gerektiği zaman da akranlarına yardım etmektedirler. Aynı zamanda akranları tarafından kabul gören çocuklar daha az istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Akran reddi ise çocuğun akranları tarafından sevilme ya da az sevilme durumudur (Farmer, 2000). Bu çocuklar akran ilişkilerinden kaçınmakta olup kaygı düzeyleri yüksektir (Ladd ve Burgess, 2001).

Çocukların yaşadıkları akran reddi yüzünden okulda uyum sorunları yaşadıkları, sınıf içi etkinliklere katılımlarının azaldığı (Ladd ve diğ., 1997) arkadaşları tarafından dışlandığı ve zorbalık yapabildikleri bilinmektedir (Denham ve Holt, 1993; Gülay, 2010). Akranları tarafından reddedilen çocuklar zorbalık yapabilmekte ve zorbalık davranışı devam ettikçe akranları tarafından sevilme kabul görmeyebilmektedir. Kısır bir döngü olarak devam eden bu olay reddedilen çocuğu zorbalık yapmaya itmekte, zorbalık yaptığında ise çocuğun akran reddine maruz kalmaya devam etmesine neden olmaktadır. Akran ilişkilerinde kabul ve reddin yanında grup içi hiyerarşi de zorbalığı etkileyebilmektedir. Sijtsema ve arkadaşlarına (2009) göre akran grubu içerisinde yüksek bir konuma ulaşmak amacıyla çocuk, kurban üzerinde egemenlik kurmaya çalışıp zorbalık yapabilmektedir. Ayrıca çocukların sosyal yeterlilikleri de onların akranlarıyla kurdukları iletişimin kalitesine ve akranları arasında kabul görme veya reddedilmeleriyle de ilişkilidir (Denham ve Holt, 2003; Perren ve Alsaker, 2006)

### **2.3.2. Problem Çözme**

Problem kavramının alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır. Doll ve arkadaşları (2003) tarafından problem, hedefe varmak için kişinin biriktirdiği güçlerin karşısına çıkan

engel olarak tanımlanmıştır. Morgan ve (2000) yapmış olduğu tanım da ise kişinin ulaşmak istediği hedef için çabalarken karşılaştığı engeller ve çatışma durumları olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanım ise problemin, olması gereken vaziyet ile şuan da var olan vaziyet arasındaki fark olduğunu belirtmektedir (Kneeland 2001). Farklı tanımlar olmasına rağmen problem kavramının ortak özellikleri de bulunmaktadır. Problemlerin kişiler için bir güçlük durumu olması, kişinin problemi çözmeye ihtiyaç duyması ve daha önce problemle karşılaşmamış olması problemlerin genel ortak özelliklerindedir. Araştırmacılara göre problem çözmeye, belirli bir amaca ulaşmak için gerekli olan çabaları yaparak karşılaşılan engellerin ve zorlukların üstesinden gelebilme olarak tanımlanmaktadır (Bingham, 1998; D' Zurilla ve Nezu, 2007; Koray ve Azar, 2008). Türüne ve karmaşıklığına göre problemlerin çözümleri de farklılaşmaktadır. Problemlerin bir kısmının kesin çözümleri varken diğerlerinin kesin çözümleri bulunmamaktadır. Kesin çözümlerin olmadığı yerlerde çok yönlü düşünmek ve yaratıcılık gibi beceriler devreye girmektedirler. Bireyler bu beceriler ile yaşadığı ortama uyum sağlamaktadırlar. Senemoğlu (2005)'na göre bireyler yaşadıkları ortama uyum sağlamak için problem çözmeye becerisini kazanmalıdırlar.

Çocukların kendi yaş grubu arkadaşlarıyla etkileşim ve iletişim içerisinde buldukları okul öncesi eğitim kurumları problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları sosyal ortamlarında hemen her gün çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların üstesinden gelmek için sahip oldukları problem çözmeye becerileri kullanmaktadırlar. Çocuklar problem çözmeye becerileri ile arkadaşlarıyla iletişim kurmak için gerekli olan becerileri geliştirip onlarla iyi ilişkiler kurmayı öğrenmektedirler. Çocuklar karşılaştıkları problemler sayesinde yeni kazandıkları davranışlar ile sahip oldukları deneyimler arasında bir denge kurmayı öğrenebilmektedirler (Zembat, Umutkan, 2005). Okul öncesi dönemde problem çözmeye becerisi ile çocuklar çözümler için bağımsız düşünmenin önemini kavramakta olup başarısız çözümlerde hatalarından öğrenme imkânı bulmuş olmaktadır. Aynı zamanda çocuklar problem çözmeye becerisi ile diğerlerinin duygularını fark etmeyi ve farklı bakış açılarından olaylara bakmayı başarabilmektedirler(Bingham, 1998; Shure, 2001a; Dinçer ve Güneysu, 1997). Problem çözmeye becerisine sahip çocuklar arkadaşlarıyla aralarındaki tartışma veya anlaşmazlıkları çözebilirler böylece olumlu davranışlar sergileyerek arkadaşlıklarını devam ettirebilirler.

Okul öncesi dönem çocukları sahip oldukları bu beceri ile arkadaşlarıyla olan etkileşimlerinde bir sorunla karşılaştıkları zaman saldırgan davranışlar göstermeyip zorba rolüne bürünmemektedirler. Sosyal ortamlarda arkadaşlarının duygularını anlayabilmekte

onlarla yaşadıkları çatışmalarda çözüm yolları arayarak zorbalık davranışları göstermemektedirler. Karşılıklı ilişkilerinde problemleri yapıcı bir şekilde çözmeyi başaran çocuklar, öfke, kızgınlık, anksiyete, güvensizlik ve üzüntü gibi duygulardan kendilerine veya başkalarına zarar vermeden kurtulabilmektedirler(Shure, 2001a).

### **2.3.3. Sosyal Yeterlilik**

Okul öncesinde sosyal yeterlilik, kişisel hedeflerin başarıya ulaşması için yapılan işbirliği, gerektiğinde çevredeki insanlardan yardım isteme ve onlara yardım etme, arkadaşlığı başlatma ve sürdürme ve sosyal etkileşim içerisindeki çocuğun göstermiş olduğu etkililik olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Ladd, 2000). Aynı zamanda duyguları anlama, duygusal düzenleme becerisi, akranlarla ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirebilme ve zorbalık gibi durumlar ile baş edebilme veya kaçınabilme becerisi ile de ilişkilendirilmektedir. (Gross, Sambrook ve Fogg, 1999; Ladd, Herald-Brown ve Andrews, 2009). Çocuğun sosyal yeterlilik davranışları okul ortamında çocuğun okula hazır bulunuşluluğunun temel parçalarından biridir (Bulotsky-Shearer ve Fantuzzo, 2011). Ayrıca çocuğun ileriki yaşlardaki iyi olma durumunu (Denham ve diğ, 2003) ergenlikte ve yetişkinlikteki uzun dönem başarısını da etkilemektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

### **2.3.4.Sosyal Beceriler**

Kişilerin sosyal ortamlarında uygun davranmalarına yardımcı olan sosyal beceriler, başkaları ile olumlu etkileşimlerin kurulmasında ve etkili kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinde çok önemli rol oynamaktadırlar. Bireylerin olumlu davranışlarını ortaya çıkarıp olumsuz davranışlardan kaçınmasına yardımcı olan sosyal beceriler kişilerin toplum içerisinde kabul gören davranışlarını içermektedir (Bulotsky-Shearer ve Fantuzzo, 2011). Kişilerin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına fırsat veren sosyal beceriler (Bacanlı, 1999), kişilerarası ilişkilerde uygun tepkilerde bulunulmasına imkân veren öğrenilebilen davranışlardır (Yüksel, 2004). Çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunduğu okul öncesi dönem sosyal becerilerin öğrenilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar bu kurumlar aracılığı ile toplumsal hayatın içine girmeye başlamaktadırlar. Toplumsal normların kazanıldığı, alışkanlıkların ve davranışların şekillendiği bu kurumlarda çocuklar, sahip oldukları sosyal becerileri geliştirerek kendilerini denetleyebilmekte, akranlarıyla sosyal ilişkiler kurabilmekte ve onlarla işbirliği içerisinde etkileşimlerde bulunabilmektedirler. Okul

öncesi dönem içerisinde geliştirilmesi beklenen sosyal beceriler araştırmacılar tarafından farklı tanımlanmıştır. Clark ve Ladd (2000)'a göre yakın ilişkiler ile sosyal etkileşimin temellerini anlamaya yarayacak dostluk kurma, işbirliği gerektiren etkinliklerde problem çözme becerisini geliştirebilmek için işbirliği yapma ve gruptaki çatışmaları çözümlenme, karşısındakinin duygularını anlayabilmek için de empatik beceri kazanma, okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken sosyal becerilerdir. Espelage ve arkadaşları (2004) ise iletişim, paylaşım, işbirliği, demokrasiye katılım ve demokrasinin ön planda tutulmasının geliştirilmesi gereken sosyal beceriler olarak nitelendirmektedirler. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler ile çocuklar akranlarıyla etkili iletişim kurarak istenmedik durumlarla baş edebilmektedirler. Yaşanan çatışmalarda uzlaşmacı bir tutum sergileyerek problemleri çözmeye yönelik adımlar atabilmektedirler.

Sosyal beceriler, çocukların zorba davranışlar yerine olumlu davranışlar içerisinde kendilerini kontrol etmelerine ve diğerleriyle uyum içerisinde yaşamaya çalışmalarına neden olabilmektedir. Sosyal beceri düzeyi yetersiz olan çocuklar ise başkalarını düşünmeden bencilce hareket edebilmekte, zorbalık göstererek sorunları her zaman kendi çıkarlarına göre sonuçlandırmaya çalışmakta ve akranlarıyla verimli iletişim kuramamaktadırlar. Toplum içerisinde uyum problemleri yaşayan bu çocuklar ileriki yıllarda suç işleme, okuldan uzaklaşma, madde bağımlılığı ve sosyal hayatta yalnızlaşma gibi davranışlar gösterebilmektedirler(Elibol-Gültekin, 2008).

### **2.3.5.Cinsiyet**

Genellikle erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla zorbalık yaptıkları düşünülmektedir. Yapılan birçok araştırma bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Perry, Perry ve Weiss, 1989). Loeber ve Hay (1997) 3-6 yaş arası çocuklar ile yaptıkları bir çalışmanın sonucunda erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla fiziksel zorbalık davranışı sergilediklerini söylemektedirler. Fakat yıllar içerisinde özellikle 1990'lı yılların başında yapılan araştırmalar durumun sanıldığı gibi olmadığını ileri sürmektedir. Daha önceki araştırmalar zorbalık konusunda erkeklere özgü zorbalık ifadelerine fazla odaklandığı için zorbalık ile cinsiyet arasındaki ilişki açıklanırken kızlara fazla önem verilmemiştir. Zorbalık davranışlarını kız çocuklarının erkek çocuklarından farklı şekilde ifade edebileceğine yönelik bulgular o güne kadar olan cinsiyet ve zorbalık ilişkisine yönelik algıları değiştirmeye başlamıştır. Kızlar zorbalık davranışlarını açık ve direk olarak göstermek yerine dolaylı bir

şekilde örneğin, akran ilişkilerine zarar vermeye çalışmak gibi yöntemlerle gösterebilmektedir (Rivers, 2001). Yapılan zorbalık davranışlarında kız çocukları erkek çocuklarından daha fazla dolaylı zorbalık sergilemektedirler (Crick ve ark., 1996; Crick ve Grotpeter, 1995). Erkekler fiziksel ve sözel zorbalık davranışları göstermeye yatkınken, kızlar ilişkisel zorbalığı erkeklerden daha fazla tercih ederler (Crick ve Grotpeter, 1995). Norveç de 80.000 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmaya göre sözel zorbalık kızlar ve erkekler arasında benzer oranda görülürken erkekler kızlara göre daha fazla fiziksel zorbalık davranışı sergilemektedirler. Kızların ise erkeklere göre ilişkisel zorbalığı daha fazla tercih ettiği belirtilmiştir (Chapell, Hasselman, Kitchin, Loman, MacIver ve Sarullo 2006).

Zorbalık davranışları akran ilişkilerini de cinsiyete göre farklı etkilemektedir. Fiziksel zorbalık gösteren çocuklar genellikle akranları tarafından sevilmezken zorba kız çocukları arkadaşları tarafından erkeklerden daha fazla hoşnutsuzlukla karşılanır (Cillessen ve Mayeux, 2004). Aynı durum ilişkisel zorbalık içinde geçerlidir. İlişkisel zorbalık gösteren kız çocukları sürekli olarak sevilmezken (LaFontana ve Cillessen, 2002) zorbalık yaptıklarında akranları tarafından sevilme düzeyleri erkeklere göre daha fazla azalmaktadır (Cillessen ve Mayeux, 2004). Zorba kızların zorba erkeklere göre sevilme oranlarının düşük olması mağdurların kız grupları arasında daha fazla akran desteği almasına neden olabilir. Aynı zamanda kızlar erkeklere göre başkalarının sıkıntılarına daha fazla hassasiyet göstermektedirler. Kızların erkeklerden daha sıkı dostluk bağlarına sahip olma eğilimi, zorbalık davranışları içerisinde ilişkisel zorbalığı çok güçlü bir araç haline getirmektedir (LaFontana ve Cillessen, 2002). Kızların başkalarını önemseme gibi empati gerektiren durumlarda erkeklerden daha fazla başarılı olduğu saptanmıştır (Espelage, Mebane ve Adams 2004). Zorbalık ve cinsiyet ilişkisi noktasında bir diğer durum ise akranlar arasında zorba erkeklerin ve zorba kızların farklı şekilde etiketlenmeleridir. Akran ilişkilerinde zorba erkekler genellikle zorba kızlara göre daha az damgalanmaktadır. Erkeklerin zorbalığa karşı olan tutumlarının daha olumlu olması erkek gruplarında zorbanın daha fazla teşvik edilmesine ve mağdurların daha az desteklenmesine neden olmaktadır (Crick ve Werner, 1998).

Zorbalık davranışlarında erkek ve kızların akran grupları içerisinde farklı amaçları ve hedefleri olması zorbalıkla cinsiyet arasındaki ilişkide bir diğer farklılık yaratan durumdur. Erkek ve kız çocukları akranları ile kurdukları etkileşimde farklı sosyal hedefler üzerinde odaklanmaktadır. Kızlar genellikle akranlarıyla kurdukları ilişkilerde samimiyete ve arkadaş ilişkilerinde desteklenmeye erkeklerden daha fazla önem vermektedirler (Rose ve

Asher, 2004). Erkekler ise hedeflerini rekabet edebilirlik ve yüksek statü sağlamak üzerine inşa ederler (Maccoby, 1998). Yapılan çalışmalar kızların daha yakın olma eğiliminde olduklarını erkeklerin ise hakimiyet ve popülerite konusunda daha fazla endişe ettiğini söylemektedir (Jarvinen ve Nicholls, 1996; Kiefer ve Ryan, 2008).

Tüm bunların yanında zorbalık davranışları sergileme ve zorbalık davranışlarına maruz kalma konularında yapılan araştırma da sonuçların farklılaştıkları görülmektedir. Bazı araştırmalar erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık davranışı sergilediğini ifade ederken (Baldry ve Farrington, 2000; Nansel ve ark., 2001; Olweus, 1996; Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001), diğerleri kızlar ile erkekler arasında zorbalık davranışları sergileme açısından bir fark olmadığını ortaya koymaktadırlar (Frisen, Jonsson ve Persson, 2007; Kokkinos ve Panayiotou, 2004). Aynı şekilde mağdurlar ile ilgili araştırmalarda kendi aralarında tutarsızlıklar göstermektedirler. Yapılan birtakım araştırmalar erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını belirtirken (Boulton ve Underwood 1992; Nansel ve ark., 2001; Rigby ve Slee, 1991; Wolke ve ark., 2001), diğerleri ise mağduriyet açısından kızlar ve erkekler arasında fark olmadığını savunmaktadır (Frisen ve ark., 2007; Kokkinos ve Panayiotou, 2004).

### **2.3.6.Yaş**

Yaş ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmacı yaşın zorbalık üzerindeki etkisi hakkında önemli sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar zorbalığın yaşın artması ile belirli bir dönemde artışa geçtiğini ve daha sonra azaldığını söylemektedirler (Olweus, 1996). İlköğretimin son yıllarında zorbalık davranışları sergileme ve zorbalık davranışlarına maruz kalma oranları diğer okul dönemlerinden oldukça yüksektir (Boulton ve Underwood, 1992; Seals ve Young, 2003). Haynie ve arkadaşları (2001) ilköğretim son kademe öğrencileriyle yaptıkları çalışmada zorbalık davranışları sergileme ve zorbalığa maruz kalma durumlarının yaşı ile birlikte arttığı sonucuna ulaşmışlardır. 6 ve 10. sınıf arasındaki 15686 öğrenciyle yapılan bir başka araştırmaya göre de 6-7 ve 8. sınıf öğrencileri 9 ve 10. sınıflara göre daha fazla zorbalık davranışları sergilemektedirler (Nansel ve ark. 2001). Olweus da (1996) 2 ve 9. Sınıflar arasında yaptığı çalışmada zorbalığa maruz kalma durumunun yaşı ile azaldığını fakat zorbalık davranışları sergilemenin yaşa göre farklılaşmadığını söylemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmalar da ise fiziksel zorbalığın büyük yaş grubuna göre daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (akt Repo ve Sajaniemi 2015). Kirves ve Sajaniemi (2012) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocukları arasında en yaygın zorbalık türünün kurbanın akran grubu içerisinde dışlanması olduğunu ileri sürmektedirler. Okul dönemlerine bakıldığı zaman ilköğretimin ilk kademesinde artışa geçen zorbalık ikinci kademe de en yüksek düzeye ulaşmakta ve lise ile düşüşe geçmektedir (Oliver, Oaks ve Hoover, 1994; Pellegrini ve Long, 2002). Olweus'a (1996) göre yaşla birlikte fiziksel ve sözel zorbalık azalırken ilişkisel zorbalık farklılaşmamaktadır. Yapılan araştırmalar zorbalığın yaşla olan ilişkisi konusunda birbirleriyle çelişse de okul öncesi dönemde meydana gelen zorbalık davranışlarını yok saymamaktadırlar (Alsaker ve Valkanover, 2001).

### **2.3.7.Öğretmen Çocuk İlişkisi**

Okul öncesi dönem çocuğun zamanının çoğunun öğretmen ile etkileşim içerisinde olduğu bir evredir (Pianta, 1999). Öğretmen ve çocuğun beraber zaman geçirdiği sınıf ortamı sosyal-duygusal becerilerin gelişimi için çok önemli bir yerdir. Öğretmenler sınıf ortamındaki olumsuz sosyal-duygusal davranışları destekleyen ya da desteklemeyen tutumlar ile çocuğun davranışlarını değiştirebilir (Garner, Moses ve Waajid, 2013). Aynı zamanda öğretmen ile çocuğun eşzamanlı karşılıklı etkileşim deneyimleri kurulan iletişimin yakınlık mı yoksa çekişme mi içereceğini belirlemektedir. Öğretmen çocuk ilişkisinde yakınlık sıcak bir ortam ile destekleyici tutum olarak tanımlanmaktadır (Pianta, 1999). Çocuk stresli zamanlarında öğretmen den destek görmekte ve kurulan yakın ilişki ile güvenli bir eğitim ortamıyla karşılaşmaktadır (Hamre ve Pianta, 2007). Okul öncesi dönem çocukları öğretmenleriyle kurdukları yakın ilişkiler ile daha az zorbalık davranışları sergilerlerken sosyal yeterlilik düzeyleri de oldukça yüksektir (Ladd, Birch, ve Buhs, 1999). Öğretmen öğrenci arasında yaşanan çatışma ise çocukta kızgınlık ve hayal kırıklığı olarak ortaya çıkar (Pianta,1999). Çatışma, sosyal etkileşimin daha az olduğu durumlarda ortaya çıkabilir. Kurulan diyaloglar arasındaki uyumsuzluk davranış tepkilerinin düzenlenmesini aksatabilir. Çatışma odaklı ilişkiler öğretmenin çocukların sosyal yeterlilik derecelendirmeleri ile negatif bir ilişkideyken zorbalıkla pozitif ilişkidir (Ladd, Birch, ve Buhs, 1999).

Öğretmenler çocuklara okul öncesi dönem süresince etkili iletişim yoluyla güvenli bir ortam sunabilir (Verschueren ve Koomen, 2012). Sunulan bu ortam ile öğretmenin çocuğa göstermiş olduğu sıcaklık ve duygusal destek çocuğun davranışlarını yönlendirmede önemli

bir etmendir (Curby, Brock ve Hamre, 2013). Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan etkili iletişimin zorbalık davranışlarının azalmasında önemli bir etken olduğu söylenmektedir (Pianta,1999). Çocukların bu dönemde öğretmeniyle kurduğu ilişkiler gelecekte çocuğun kuracağı sınıf içi etkileşimlere yol gösterici olabilir (Schuengel, 2012). Davranışsal sorunu olan çocuklar öğretmenleriyle daha az çatışma yaşadıklarında olumlu sınıf ortamının sürdürülebilirliği artmaktadır (Baker, Grant ve Morlock, 2008). Aynı zamanda daha fazla duygusal destek sağlayan öğretmenlerin zorbalık davranışları sergileyen çocuklar ile olumlu yönde güçlü ilişkiler kurduğu bilinmektedir (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme ve Maes, 2008).

## **2.4. Zorbalıkla İlişkili Kuramlar**

### **2.4.1.Bilişsel Gelişim Kuramı**

Bilişsel gelişim kuramına göre çocuklardaki zihinsel süreç, içsel olmakla birlikte karmaşık düşünceler ve stratejiler içermektedir. Kurama göre yetişkinler ile çocukların düşünme biçimleri arasında bazı temel farklar vardır. Piaget bu farkları bilişsel gelişim dönemlerine ayırmıştır. Zihinsel aşamaların düzenlendiği dönemler, duyuşsal motor ( 0-18 ay), işlem öncesi (18 ay-6/7 yaş), somut işlemler (8-12 yaş) ve soyut işlemler (12 yaş-yetişkinlik) olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bebeklik döneminden okul öncesi döneme kadar uzanan duyuşsal motor dönemi, bebeklerin bilgiyi sezgileriyle ve harekete dayalı yaptıkları eylemlerle elde ettikleri dönemdir. Bu dönem içerisinde duyuşların ve hareket yoluyla algının zihinsel gelişim açısından önemi büyüktür. Okul öncesi dönem çocuklarını kapsayan işlem öncesi dönem ise semboller ve fiziksel uyarılar ile bilginin elde edildiği bir dönem olup algı temelli düşünce, tek boyutlu düşünce, tersine çevrilemezlik, özelden özele akıl yürütme ve benmerkezcilik olmak üzere dört temel özelliği kapsar. Algı temelli düşünce ile çocuklar nesnelere görünüşlerine veya seslerine aldanıp olayları hatalı algılayabilmektedirler. Hatalı olan algıların üstesinden gelmek için mantıklarını kullanmakta sorunlar yaşarlar. Örneğin, bir masaya 20 adet üzüm tanesinin 10 tanesi öne 10 tanesini arkaya koyduğumuzda öndeki taneler arasındaki mesafe arkadakilerden daha yakın ise çocuk, arkada aralarında öndekinden daha fazla boşluk bulunan aynı sayıdaki üzüm tanelerinin daha fazla olduğunu söyleyecektir. Tek boyutlu düşünce durumunda ise çocuk, nesnelere özelliklerinden sadece birine veya problemin tek bir özelliğine odaklanır. Çocuk farklı özellikleri veya birden çok fikri koordine etmekte sorunlar yaşar. Örneğin, öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarına, yeşil küçük daireyi getirir misin? Yönergesini verdiklerinde

çocuklar sadece tek bir özelliğe odaklanıp yeşil olan herhangi bir nesneyi öğretmenine verebilir. Tersine çevrilemezlik durumunda ise çocuklar, düşüncelerinin ve yaptıkları eylemleri gidiş yönünün tersine çevirmeleri gerektiğinde bunu başaramadıkları bir işlem öncesi özelliğidir. Örneğin, bu özelliği gösteren çocuklar bozdukları basit yap bozları geri eski haline getirmekte sorunlar yaşarlar. Özelden özele akıl yürütme özelliği ise çocukların aynı anda gerçekleşen farklı olayları birbirleriyle ilişkilendirmeleri ve birinin diğerinin nedeni olduğunu düşünme durumudur. Bu özelliği gösteren çocukların nedensel düşünme biçimleri kısıtlıdır. Sağlıklı neden sonuç ilişkileri kuramazlar. Örneğin, okul öncesi dönem çocuğu sınıfta arkadaşının elinden oyuncağını alıp ayağa kalkar. Öğretmen kızgın bir şekilde gelip çocuğun elinden oyuncağı alıp diğerine verir. Bu durumda çocuk öğretmenin ona ayağa kalktığı için kızdığını düşünmektedir. Özelden özele akıl yürütme küçük çocuklarda yaptıklarından dolayı suçluluk duymalarına neden olabilmektedir. Örneğin, bir çocuk çok yaramazlık yapıyorsa ve bir müddet sonra ailesi boşanmaya karar verirse çocuk anne ve babasının boşanmasına neden olduğunu düşünüp kendini suçlayabilir (Hetherington, Bridges ve Insabella, 1998). Bu nedenlerden dolayı yetişkinler hayattaki olumsuz ve kötü olaylar arasındaki ilişkileri çocuklara anlatırken çok dikkat etmelidirler. Piaget tarafından çok vurgulanan bir diğer özellik ise benmerkezciliktir. Ona göre bu dönemde çocuklar başkalarının bakış açısını anlama ve onları fark etme durumlarında sorunlar yaşarlar. Örneğin, yeni bir ceket alan çocuğun aynı ceket başka bir çocukta gördüğünde ceket üstünde olmasına rağmen “O ceket benim” diyerek ağlayabilir.

Piaget, aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının en önemli ilerlemeleri arasında sembolik düşüncenin olduğunu ileri sürmektedir. Sembolik düşünce ile çocuklar sembollerini hali hazırda olmayan şeylerin veya nesnelerin yerine kullanma durumlarıdır. Dil bu konuda oldukça iyi bir örnektir. Basit sözcükler ile çocuklar kişileri, eylemleri veya nesneleri ifade edebilmektedirler. Yaptıkları basit çizimler ile de çocuklar tamamen farklı şeyleri anlatabilirler. Çocukların zihinlerinin sürekli değiştiğini söyleyen Piaget’e göre bilişsel gelişim olgunlaşma, dengeleme, fiziksel ve sosyal deneyimler ile şekillenmektedir (Ömeroğlu ve Kandır, 2007). Kurama göre bilgi çocuk tarafından yapılan eylemlerle yapılandırılmaktadır. Çocuk kurduğu sosyal ilişkilerle bilgiyi doğrudan almamakta kendi zihninde yeniden yapılandırmaktadır. Toplumsal hayatın içinde çocuğun çevresinde etkileşimde bulunduğu insanlar özellikle akranları çocuğun gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Gülay, 2010). Çocuk akranlarıyla kurmuş olduğu iletişim ile benmerkezcilikten ayrılır ve akranlarının sahip olduğu farklı bilişsel deneyimler ile karşılaşır.

Bu farklılık çocukta öncelikle bir dengesizlik yaratmakta daha sonra oluşan dengeleme ile bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerinde oluşan denge dengesizlik durumu onun zorbalık durumlarını deneyimlediğinde ne tür eylemlerde bulunacağını belirleyebilmektedir.

#### **2.4.2.Sosyo-kültürel Kuram**

Sosyokültürel kuram düşünme ve öğrenme gibi zihinsel süreçlerin içsel ve bireysel olmaktan ziyade sosyal etkileşim ve kültürden çok daha fazla etkilendiğini ileri sürmektedir. Kuramın öncülerinden Vygotsky, öğrenme konusunda sosyal etkileşimin ve kültürün etkisinin üzerinde durur (Bodrova ve Leong, 2006). Vygotsky (1978), çocukların düşünce yapılarının diğer insanlarla kurdukları sosyal etkileşimden ve konuşmalardan etkilendiğini ileri sürmüştür. Vygotsky, çocukların neler düşündüğünü ve neler öğrendiklerini anlamak için onların başkalarıyla kurdukları doğal etkileşimleri incelememiz gerektiğini dile getirmiştir (Bodrova ve Leong, 2006). Ona göre çocuklar yalnızlarken sahip oldukları en üst düzey düşünce seviyelerini gösterememektedirler (Ergün ve Özsüer, 2006). Çocuklar problem çözerken kendilerinden daha becerikli ve deneyimli bir akran ya da yetişkin desteği ile daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler. Vygotsky aynı zamanda dilin öğrenmede önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür (Reunamo ve Nurmilaakso 2007). Çocuklar problem çözerken kendi kendilerine konuşması öğrenmede ve problemin çözümünde çocuğa rehberlik etmektedir. Kendi kendine konuşma ile çocuklar problem çözerlerken nesnelere adlandırmakta ve neler yaptıklarını anlatmaktadırlar (Vygotsky, 1978). Örneğin, sayılarla ilgili bir oyun oynayan okul öncesi dönem çocuğu sayıları yüksek sesle birer birer sayabilir. Vygotsky, problemin zorluğu arttıkça, çocukların kendi kendilerine konuşma miktarlarının artacağını ileri sürmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre dil yalnızca, Piaget'nin belirttiği gibi çocukların bildiklerini yansıttığı, bir ifade şekli değil, bunun yanında bilgiyi yapılandıran bir araçtır (Reunamo ve Nurmilaakso 2007).

Öğretmen ve ebeveynler Vygotsky'ye göre çocukların düşüncelerine rehberlik etmek için dili kullanarak çocukların öğrenmelerini aşamalı olarak desteklemektedirler (Vygotsky, 1978). Çocukların kendi başlarına çözebileceği problemlerle karşılaştıklarında müdahalede bulunulmaması fakat problem çocukların çözebileceğinden zor ise öğretmenler veya yetişkinler tarafından çocuklara çözüm önerileri sunulmalıdır. Çocuğa problemin zorluğuna göre verilen ipuçları ile çocuğun zihinsel gelişimi desteklenmektedir. Ona göre çocuğun bilgiyi içselleştirebilmesi için öğretmenlerin sağlamış oldukları aşamalı desteklere

ihtiyaç vardır (Vygotsky, 1978). Bu destekler çocuğun yetişkin yardımı olmadan yapabileceklerinin düzeyine göre şekillenmektedir.

Çocukların bir problemi çözerken var olan becerileri ile bu becerilerin yetmediği yerde onları sahip oldukları kapasitenin üzerine çıkaracak, yetişkinin dolaylı yoldan desteği arasındaki fark, yakınsal gelişim alanı olarak adlandırılmaktadır (Vygotsky, 1978). Ayrıca Vygotsky, çocuğun tek başına öğrenebileceğinin daha fazlasını, yakınsal gelişim alanı kullanılarak daha deneyimli bir çocuğun yapacağı işbirliği ile de öğrenebileceğini ileri sürer (Ergün ve Özsüer, 2006). Çocuk kendinden daha donanımlı başka bir çocukla kurduğu etkileşim ile bilişsel gelişimine katkıda bulunabilir (Corsaro, 1997). Aynı zamanda akranlarıyla kurulan bu etkileşim çocuğun iletişim becerilerini arttırıp zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasını azaltabilmektedir.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Salı (2014) yaptığı araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanarak akran şiddetine maruz kalma ve akran ilişkileri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 5-6 yaş arasındaki 127 kız 116 erkek olmak üzere toplam 243 çocuk oluşturarak veriler Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; akran şiddetine maruz kalma ile akranlarına karşı saldırganlık, asosyal davranışlar gösterme onlara karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Akran şiddetine maruz kalma puanı ile akranlarına karşı yardım içerikli sosyal davranışlar gösterme puanı karşılaştırıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Akduman (2012) yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığını, akran zorbalığı türleri ve özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma için 53 okul öncesi öğretmeninden açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuyla veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi dönemde çocukların daha çok kendi cinsiyetinden olan çocuklara zorbalık yaptıkları, erkek çocuklarda zorbalığın daha fazla olduğunu, en sık görülen zorbalık türünün fiziksel zorbalık olmasıyla beraber ilişkisel ve sözel zorbalığında okul öncesi dönemde görüldüğü belirtilmiştir.

Metin-Aslan ve Tuğrul (2013) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık ve oyun davranışlarının çocukların cinsiyet, kardeş durumu ve okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada, zorbalık ve oyun davranışlarını tespit etmek için Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırıcılık Gözlem Yöntemi ile 4-6 yaş arasındaki 32 çocuk gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek çocukların daha fazla fiziksel zorbalık gösterirken kız çocuklarının ilişkisel zorbalığı daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda çocukların okul öncesi eğitim alma süresi arttıkça ilişkisel zorbalık gösterme ve ilişkisel zorbalığa maruz kalma durumları artarken kardeşi olmayan çocukların daha fazla ilişkisel zorbalık davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Erdoğan (2009) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönem çocukları mizaç özellikleri ile anne-baba tutumlarının çocukların gösterdikleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünün belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 3-6 yaş arası 152 kız 185 erkek olmak üzere toplam 337 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında anneler Anne-babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğini tamamlarken öğretmenler Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu 'nu tamamlamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyetin erkek olması, otoriter anne-baba tutumu, çocuk mizacının sebatkar ve sıcakkanlı olmaması ile çocuğun anaokuluna devam süresinin uzun olmasının okul öncesi dönemde görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordadığı tespit edilmiştir.

Uysal ve Dinçer (2013) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukların akranlarına uyguladıkları fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş arası 56 erkek 65 kız olmak üzere toplam 121 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Okul öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre erkek çocuklarda ve 15 yıllık mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerin çocuklarında fiziksel saldırganlık puanları daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda ortaöğretim mezunu babaların eğitim alanında çalışan annelerin ve 15 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenlerin çocuklarında ilişkisel saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gangal (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile bu davranışlara yönelik kullandıkları başa çıkabilme yollarını sınıflamak ve öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlama ve istenmeyen davranışlarla

başa çıkabilme konusundaki inanç, görüş ve yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Trabzon ilinde görev yapmakta olan 3 okulöncesi öğretmeni ve sınıfları katılımcı olarak yer almışlardır. Araştırma da veriler yapılandırılmış sınıf içi gözlemler, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin günlük planlarının incelenmesiyle elde edilmiştir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içinde gösterdikleri davranışlar ile belirttikleri görüşler arasında farklılıklar olduğu ve öğretmenlerin yeterlilikleri hakkındaki inançlarının gerçekçi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gülay (2009) tarafından yapılan araştırmada 5-6 yaş arası çocukların sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerini incelemiştir. Araştırma örneklem grubu İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaş arası 204 erkek 196 kız olmak üzere toplam 400 çocuk tarafından oluşturulmuştur. Verileri toplamak için Ladd ve Profille Çocuk Davranış Ölçeği, Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında çocukların sosyal konumları ile akranlarının şiddetine maruz kalma arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyal konum ile saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar ve sosyal olmayan davranışlar arasında ilişki tespit edilememiştir.

Şahin, Demirağ ve Aykaç (2009) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algılarını özel durum çalışması yöntemi ile incelemiştir. Katılımcılar Trabzon ilindeki 13 okul öncesi öğretmeni olarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler sürekli karşılaştırmalı analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin zorbalık hakkındaki algılarının farklı olduğu, ebeveyn tutumlarının ve sosyal çevreyi zorbalığın nedeni olarak gördükleri belirlenmiştir. Aynı zamanda zorbalığı önleme noktasında ebeveynlere bilgi vermenin en önemli yol olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Seçer, Ögelman, Şimşek, Önder ve Bademci (2014) tarafından yapılan araştırmada akran şiddetine maruz kalan ve kalmayan 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının okula uyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma örneklemini Bingöl il merkezindeki 5-6 yaş arasındaki 104 kız 96 erkek olmak üzere toplam 200 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanması için Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akran şiddeti yaşayan çocukların yaşamayanlara göre okuldan kaçınma puanları artmış okulu sevme ve kendi kendini yönetme puanları ise azalmıştır.

## 2.5.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Swit, McMaugh ve Warburton (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları kabul edebilirlikleri ve bu davranışlara verdikleri tepkiler incelenmiştir. Öğretmenleri tarafından derecelendirilen 3-5 yaş arasındaki 68 okul öncesi dönem çocuk, ilişkisel saldırganlık davranışları sergileyenler ve saldırgan davranışlar göstermeyenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Çocukların saldırganlığın kabulüne yönelik inançları oyuncak figürleriyle kurgulanan dört vinyet kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocuklar sunulan durumlar karşısında sözlü ifade kullanmak ya da yanıtları yürürlüğe koymak için figürleri kullanmaya teşvik edilmiştir. Analiz sürecinde yanıtlar problem çözme veya saldırganlık içeren cevaplar olarak kategorize edilmiştir. Saldırganlığın kabul edilebilirliğine ilişkin inançlar arasında iki grupta anlamlı bir fark bulunamamış fakat küçük çocuklar için saldırganlığın diğerlerine göre daha fazla kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya göre ilişkisel saldırganlık gösteren çocuklar diğerlerine göre daha fazla problem çözme davranışı göstermişlerdir.

Vlachou, Andreou ve Botsoglou (2014) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının zorbalığa maruz kalma oranlarını nitel verilerle incelemek amacıyla, Yunanistan da, 4-6 yaş arası 167 çocukla doğal gözlem yoluyla yapılan araştırmada 158 zorbalık durumu kaydedilmiştir. Çocuklar 20 dakika sınıfta 20 dakika ise oyun alanında olmak üzere 40 dakika gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında video kayıt kullanılmıştır. Veri analizine göre okul öncesi durumu çocukları sözel ve ilişkisel zorbalığa göre daha fazla fiziksel zorbalık göstermektedirler. Gözlemlenen zorbalık durumlarının çoğu oyun sırasında gerçekleşmiştir.

Grünigen ve arkadaşları (2010) tarafından göçmenlerin İsviçre de bulunan anaokullarındaki akran kabullerini ve mağduriyetlerini karşılaştırmak için yapılan çalışmaya 5,8 yaş ortalamasıyla 568 erkek 522 kız çocuğu katılmıştır. Zorbalık ve mağduriyet için veriler, çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan mağduriyet ve zorbalık ölçeği ile toplanmıştır. Akran kabulü için ise “otobüsle görüşme” (Alsaker&Gutzwiller-Helfenfinger, 2009; Perren&Alsaker, 2006) adlı görüşme formu kullanılmıştır. Okul öncesi dönem için hazırlanan formda pencereleri olan bir otobüs modeli kullanılmıştır. Çocuk beraber geziye çıkmak istediği arkadaşlarının resimlerini pencereye yapıştırır. Verilere göre göçmen çocuklar İsviçreli çocuklara göre daha az akran kabulü görüp İsviçreli akranları tarafından daha fazla mağduriyet yaşamaktadırlar.

Snyder ve arkadaşları (2003) yaptıkları araştırmada 5-7 yaş arasındaki 132 kız 134 erkek çocuğu okul öncesinde ve 1. Sınıfta gözlemlenmişlerdir. Veriler toplanırken Weiss, Dodge, Bates ve Pettit tarafından geliştirilen oyun sahası davranış kodlamasının uyarlanması (1992) oyun alanı akran mağduriyeti gözlemi ile öğretmen ve aile derecelendirmeleri kullanılmıştır. Gözlemler anaokulunda ve 1. Sınıfta ilkbahar ve son bahar aylarında yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında erkek çocuklar için mağduriyet öğretmenleri tarafından bildirilen anti sosyal davranışlarla ve depresif büyümeyle ilişkilendirilmiştir. Kız çocukları için ise, anaokulu mağduriyetleri ebeveyn tarafından rapor edilen anti sosyal büyümeyle ilişkili bulunurken öğretmen raporlarına göre depresif davranışlar büyümeyle ve mağduriyetin büyümesiyle ilişkilidir.

Andrews ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmış oldukları kısa vadeli boylamsal araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının güz dönemindeki oyun sosyal bağları ile yılsonundaki akran mağduriyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadaki katılımcılar 3-5 yaş arasındaki 131 erkek ve 124 kız çocuğu tarafından oluşturulmuştur. Veriler için ilk önce güz dönemi boyunca çocuklar gözlemlenmiştir. Gözlemciler güz döneminde çocukların sosyal ve kişiler arası davranışlarını kodlamışlardır. Aynı zamanda gözlemciler çocukların sorunlu davranış sergileme ve kurban olma eğilimlerini gözlemlenmişlerdir. Yılsonunda ise öğretmenleri çocukların mağdur olabilme eğilimlerini derecelendirmişlerdir. Sonuçlara göre sosyal bağlam değişkenleri güz dönemi ve yılsonunda olan akran mağduriyetinin belirleyicisidirler.

Camodeca ve Coppola (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık rolleri olan, zorbalık, savunan ve izleyen davranışlarının iki vicdan yönü olan empatik endişe ve kuralların içselleştirilmesi ile duyguları anlayabilme arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar 3-6 yaş arasındaki 51 erkek 54 kız olmak üzere toplam 105 çocuktan oluşmaktadır. Zorbalık rolleri çocukların akran değerlendirmeleri ile belirlenmiştir. Empatik endişe ve kuralların içselleştirilmesi sınıf içerisinde gözlemlenmiş ve Q-sıralama ölçeğiyle puanlanmıştır. Duygu anlayışı için ise çocuklar ile kukla kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlara göre empatik kaygı ve kuralların içselleştirilmesinin zorbalık rollerinden zorba ve savunan rolleri için negatif yönlü ilişkiliyken duygu anlayışı savunmacı rol ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Renions ve Shaw (2013) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmeni ile çocuğun ilişkisinin 1. Sınıftaki akran mağduriyetinin öncüsü olup olmadığına bakarak bu rolün

çocukların sosyal geri çekilmelerini veya saldırganlıklarını azaltıp azaltmadığı incelemiştir. Araştırma katılımcıları 189 kız 188 erkek çocuk olmak üzere toplam 377 çocuğun ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlere akran mağduriyeti ebeveyn derecelendirmesi formu uygulanmıştır. Veriler öğretmenlerin çocukla olan ilişkideki yakınlık ve çatışma, çocukların saldırgan davranışları ve geri çekilmelerinin derecelendirilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen çocuk ilişkisinde yaşanan çatışma anaokulunda ve birinci sınıfta çocuğun kurban olma olasılığını arttırırken öğretmen çocuk arasındaki yakınlık zaman içinde yaşanabilecek akran mağduriyetinin önlenmesinde katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenle çocuğun yaşamış olduğu çatışma çocuğun sergilediği saldırganlığın ve geri çekilmenin de nedeni olabilmektedir.

Belacchi ve Farina (2010) yaptıkları araştırmada Salmivalli ve diğerleri (1996) tarafından okul öncesi dönem akran zorbalığında belirlenen altı katılımcı rolüne (zorba, yardımcı, güçlendirici, dışardakiler, kurban, savunan) ek olarak konsolluk ve arabuluculuk rollerinin varlığı doğrulanmaya çalışılmış ve bu sekiz rolün duygu anlamıyla ilişkisi ile prososyal ve düşmanca davranışların yaş ve cinsiyetle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-6 yaş arası 119 erkek 100 kız olmak üzere toplamda 219 çocuk oluşturmuştur. Veriler toplanırken çocuklara duygu kavram testi uygulanmıştır. Öğretmenler ise çocukların prososyal ve düşmanca davranışlarını ve sekiz katılımcı rolünü derecelendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sekiz katılımcı rol prososyal roller (savunan, konsol ve arabulucu), düşmanca rol (zorba, yardımcı ve güçlendirici), kurban ve dışardaki olarak dört grupta toplanmıştır. Prososyal rollerin duygu anlama ile olumlu ilişkisi tespit edilmiştir. Çocuklar arasında ise erkekler düşmanca rollere daha yatkınken kızların prososyal rollere daha yatkın olduğu tespit edilmiştir. Yaşlar incelendiğinde ise büyük çocuklar daha fazla düşmanca rolleri benimsemişlerken küçük çocuklar dışarıda rolünü benimsemişlerdir.

Repo ve Sajaniemi (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem çocukları arasındaki zorbalığı önleme çalışmalarına (zorbalık durumlarında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ) nasıl odaklanacağını incelemiştir. Katılımcılar toplamda 3-6 yaş arası 6893 çocuğa hizmet veren 771 okul öncesi personeli olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan veri toplamak için beş bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır Bunlar, (a) zorbalığın yaygınlığını tanımlama , (b) izleyicilerin katılımcı rollerini (zorba yardımcısı, zorba destekçisi, dışardakiler ve zorbayı savunanlar) tanımlama, (c) zorbalığa müdahale, (d) Finlandiya okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan ceza ve disiplin yöntemleri, (e)

zorbalık önleme ortamı tanımıdır. Personel raporlarına göre zorbalığın %18'i özel eğitim ihtiyacı olan çocukların buldukları ortamlarda gerçekleşmiştir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocukların oldukları yerlerde daha fazla fiziksel zorbalık gözlenirken bulunmayanlarda psikolojik zorbalık fazla gözlemlenmiştir.

Camodeca, Caravita ve Coppola (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönem zorbalık katılımcı rollerinin sosyal yeterlilikle olan ilişkisini akran raporları ile incelerlerken aynı zamanda sosyal tercihlerin sosyal yeterlilik ve zorbalık katılımcı rolleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcılar, 3-6 yaş arası 151 erkek 169 kız olmak üzere toplamda 320 çocuktan oluşmuştur. Araştırmada zorbalık katılımcı rolleri ve sosyal tercih akran raporlarıyla değerlendirilirken sosyal yeterlilik sınıflarda gözleme dayanan bir Q-sort yöntemi ile araştırılmıştır. Aynı zamanda zorbalığın çocuklar arasında belirlenmesinde öğretmen raporları da kullanılmıştır. Sonuçlara göre akranların ve öğretmenlerin dışardakiler dışında katılımcı rollerinin değerlendirmeleri arasında uyum olduğu tespit edilmiştir. Savunan rolü sosyal yeterlilikle pozitif ilişkiliyken diğer roller negatif ilişkili bulunmuştur. Sosyal tercih ise sosyal yeterlilik ve zorbalık arasında zorba ve arabulucu rolünü öngörmüştür.

Freeman (2014) yaptığı araştırmada çocuk edebiyatında zorbalık temasını baz alarak zorbalığı önlemede 4-6 yaş arası resimli çocuk kitaplarındaki karakterleri kullanmayı amaçlamıştır. Katılımcılar 4-6 yaş arasındaki 30 çocuk tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların zorbalık hakkındaki bilgi, algı ve tutumlarını belirlemek için anket (Zorbalık nedir? Herhangi bir zorba tanıyor musun? , Bildiğin bir zorba hakkında bir şeyler söyleyebilir misin? Birini zorba yapan nedir?, Hiç zorbalık yaptın mı?, Yaptıysan sonra neler oldu?) uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan zorbalık temalı okul öncesi dönem kitap sayısı ise 100 olarak belirlenmiştir. Kitaplar okunduğunda çocuklara hikâyeye karşı duygu ve düşüncelerini anlatmalarına yönelik beş kısa soru (Kitap ne hakkında? Kitap ne hakkında (üzgün, kararsız, mutlu yüz ifadelerinden birini seçip nedenlerini anlatması istenir) Kitapta zorbalık var mı? Kitapta kurban var mı? Kitaptan ne öğrendin?) sorulmuştur. Anketler ve çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda okul öncesi dönem zorbalık temalı kitaplardaki karakter öğretiminin zorbalığı önlemede kullanışlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Kirves ve Sajaniemi (2012) yaptıkları araştırmada Finlandiya okulöncesi kurumların da çocukların zorbalığa maruz kalma yaygınlığını incelemişlerdir. Veriler toplanırken 3-6 yaş arası 6910 çocuğa hizmet kere toplam 770 kurum personeli ile anket yapılmış ve 61 çocuk,

24 ebeveyn ve 29 kurum personeli ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kurumlardaki çocukların %12.6' sının zorbalığa karıştığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem de görülen akran zorbalığının farklı dinamiklerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dinamiklerden biri olarak çocukların yaşları ile zorbalık arasındaki ilişki araştırmacılara göre farklı yorumlanmaktadır. Swit ve arkadaşları (2016) 3 yaş grubu çocukların büyüklere göre zorbalığı daha fazla kabul ettiğini söylerken Belacchi ve Farina (2010) 6 yaş grubu çocukların zorbalığı daha fazla benimsediğini ileri sürmektedir.

Hem yurt içi hem yurtdışı araştırmalarda, zorbalığın cinsiyetle ilişkisine bakıldığında ise erkeklerin kızlardan daha fazla zorbalık gösterdiği görülmektedir. Zorbalık türlerinde erkekler fiziksel zorbalığı daha sık tekrar ederken kızlar ise ilişkisel zorbalığı tercih etmektedirler. Aynı zamanda erkekler ve kızlar daha çok kendi cinslerinden kurban seçme eğilimi göstermektedirler (Akduman, 2012). Çocukların öğretmen ile olan ilişkilerin de zorbalık üzerinde etkileri oldukça fazladır. Renions ve Shaw (2013) öğretmen ile çocuk arasında yaşanan çatışmanın çocuğun kurban olma olasılığının artmasına neden olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırmalara göre ebeveyn tutumları da zorbalığı etkileyen bir başka dinamiktir. Otoriter anne- baba tutumu ile büyüyen erkek çocukların daha fazla zorbalık yaptığı ileri sürülmektedir (Erdoğan, 2009). Çocukların sınıf içerisindeki göstermiş oldukları sosyal davranışları ise zorbalıkla ilişkili bir başka dinamiktir. Empati kurabilen, sosyal yeterlilikleri yüksek, olumlu sosyal davranış gösteren ve sınıf kurallarını içselleştiren çocukların hem daha az zorbalık yaptıkları hem de daha az zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir (Camodeca ve Coppola, 2015; Camodeca ve diğ, 2015; Salı, 2014)

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada 36-66 ay arası çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejileri derinlemesine inceleyip zorbalık davranışlarının özüne ulaşılmaya çalışıldığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, kaynağını felsefe ve psikolojiden alan katılımcıların fenomenle ilgili yaşadıkları deneyimlerin betimlendiği bir araştırma desendir (Giorgi,2009; Moustakas, 1994). Fenomenoloji, bize tamamen yabancı olmayan fakat hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız fenomenleri daha kapsamlı anlamamıza olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kişinin yaşamsal deneyimleri dikkate alınarak bir fenomeni (durum, kavram, olay vb.) nasıl deneyimlediğini ortaya çıkarmak fenomenolojinin temel amacıdır. Fenomenoloji, aynı zamanda nesnenin gerçek doğasını anlamak olarak da tanımlanmaktadır (Giorgi,2009). Fenomenoloji de temel amaç katılımcıların bir fenomenle ilgili bireysel deneyimlerini tanımlamaya çalışmaktır. Araştırmacılar fenomenle ilgili deneyime sahip olan kişilerden veri toplarlar daha sonra katılımcıların deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme oluştururlar. Bu betimleme katılımcıların “neyi”, “nasıl” deneyimlediklerini ortaya koyar. (Moustakas, 1994).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma da kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme türünde araştırmacı “kendine yakın olan ve erişilmesi kolay olan” bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme türü kullanıldığından dolayı Ege Üniversitesinin Tıp Fakültesi anaokulu örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme dahil olacak çocuklar; 36-48 aylık, 48-60 aylık ve 60-66 aylık yaş gruplarından oluşturulmuştur. Oluşturulan her grup içerisinde 20 çocuk olmak üzere toplamda örnekleme dahil edilen 60 çocuk seçkisiz bir şekilde seçilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyete ve Yaşlara Göre Dağılımı*

	<b>36-48 AY</b>	<b>48-60 AY</b>	<b>60-66 AY</b>	<b>TOPLAM</b>
<b>KIZ</b>	10	10	10	30
<b>ERKEK</b>	10	10	10	30
<b>TOPLAM</b>	20	20	20	60

**3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı için literatür taraması yapılmış, Reunamo ve arkadaşları tarafından geliştirilen görüşme formu (Reunamo, Sajaniemi, Suhonen ve Kontu, 2012) temel alınarak, çocukların zorbalık algıları ve baş etme stratejilerini belirlemeye yönelik 16 soruluk bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formundaki sorular açık uçludur ve çocuklar ile uygulanması için hikayeleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce çocuklara “ Şimdi seninle bir kitap okuyacağız. Kitap içerisindeki hikayeler yarım kalmış ve hikayeleri tamamlamak için senin yardımına ihtiyacım var. Bana yardım eder misin? Kitaptaki sarıya boyanmış çocuk sensin. Senden kitaptaki her durum için neler yapacağını bana söylemeni istiyorum. Sen söyledikten sonra ben onları yazacağım. Hazırsan başlayalım?” yönergesi verilmiştir. Görüşme, çocukların dikkatini dağıtmayacak sessiz bir odada, ses kayıt cihazı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeci cevapları yargılamadan kabul etmiştir. Böylece çocuklar doğru cevap ile ilgili yönlendirilmemiştir. Çocuk soruların birine “ona vururum” dediğinde görüşmeci bu cevabı kabul etmiş ve müdahalede bulunmadan cevabı olduğu gibi yazmıştır. Görüşmeci hiç bir yönlendirmede bulunmadan çocukların durum ile ilgili stratejilerini ifade edebilmelerine yardımcı olmuştur. Görüşmeci çocuğun cevap vermediği ya da soruyu anlamadığı durumlarda soruyu tekrar etmiştir. Çocuk yine cevap vermiyor ise soruyu farklı kelimeler ile tekrar sormuştur. Çocuk bu tekrarlara da cevap vermiyorsa görüşmeci “böyle bir durum daha önce hiç senin başına geldi mi?” sorusunu çocuklara yöneltmiştir. Daha sonra çocuğun cevabına göre “böyle bir durum senin başına gelseydi ne yapardın?” sorusu sorulmuştur. Görüşmelere başlamadan pilot uygulama yapılarak 3 deneme görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Gerekli görülen düzenlemeler uzman yardımı alınarak yapılmıştır. Ayrıca

öğretmene çocukların sınıf içerisinde karşılaştıkları zorbalık durumlarında kullandıkları stratejilerin neler olduğu sorulmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma da elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesine olanak veren kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizinde veriler tanımlanarak içinde saklı olabilecek gerçeklere ulaşılmaya çalışılır. Bu nedenle öncelikle benzer veriler belirli kavramlar ve temalar ile ilişkilendirilir daha sonra okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanır. Süreç içerisinde ilk olarak veriler kodlanır. Ardından bu kodlardan yola çıkarak verileri belirli kategoriler altında toplanmasına yardımcı olan temalar oluşturulur. Daha sonra veriler kodlar ve temalara göre düzenlenerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir. Son olarak kodlar ve temalar ışığında veriler yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çocukların kendi verdikleri cevaplar tek tek Microsoft Office Word 2007 programı ile kodlanmıştır.

### Çocukların Verdikleri Cevapların Kodlanması

The screenshot shows a Microsoft Word 2007 window with a document titled 'ceylin6 - Microsoft Word'. The document contains two questions and their corresponding code tables. The first question is: "2. Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?" with the answer "otururum". The second question is: "3. Bir arkadaşınla oynadığını düşün. Arkadaşın oyunu değiştirmek istiyor bu durumda ne yaparsın?" with the answer "Önce senin oyununu yapalım sonra benim oyunumu yapalım derim".

strateji	katılımcı	kaçman	belirsiz	baskın	uyumlu
zorba	sözel		fiziksel		ilişkisel
magdur					

strateji	katılımcı	kaçman	belirsiz	baskın	uyumlu
zorba	sözel		fiziksel		ilişkisel
magdur					

Kodlama işleminden sonra temalar oluşturmak için yine aynı bilgisayar programı kullanılmıştır. Temalar için, çocukların cevapları; baskın ("hoşlandığım şeyi yaparım"),

katılımcı (“oyuncakla beraber oynarız”), uyumlu (“arkadaşımın istediğini oynarım”), çekingen (“tek başıma oynarım”) ve belirsiz (“bilmiyorum”) olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Daha sonra bu temalar öğretmenlerin çocuklar hakkında verdikleri cevaplar ile karşılaştırılmıştır.

### **3.5. Veri Toplama Süreci**

Verilerin toplanması okul öncesi dönem akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin belirlenmesi için geliştirilen görüşme formu son halini aldıktan sonra, araştırmanın yapılacağı anaokuluna gidilerek öğrencilerle tanışılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla araştırmacı görüşmeden önce bir gün sınıf içi etkinliklere katılmış ve çocuklarla iletişime geçmiştir. Daha sonra okul yönetimi tarafından sağlanan okulun sessiz bir odasında 2016 – 2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin yapıldığı oda içerisinde çocukların ve görüşmecinin rahatça iletişim kurabilecekleri bir ortam vardır. Oda güneş almakta ve diğer çocukların veya kişilerin görüşmeyi bölemeyecekleri, sınıflardan uzak bir konumda bulunmaktadır. Veli görüşmeleri için kullanılan oda içerisinde iki adet sandalye, bir masa, halı ve bir duvar saati vardır. Görüşmeci çocuklarla görüşme yaparken onların göz hizasında olacak şekilde oturarak kendini konumlandırmıştır. Görüşmenin yapılacağı okulda yapılan 3 adet deneme görüşmesi ile görüşme soruları denenmiş ve anlaşılmayan noktalar düzenlenmiştir. Görüşmeler 60 çocuk ile her biri ortalama 7-10 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacı görüşme sırasında aldığı notları ve ses kayıt cihazı ile elde ettiği kayıtlarını dinleyerek her görüşmeyi deşifre etmiştir. Elde edilen deşifreler daha sonra veri analizinde kullanılmak üzere Microsoft Word programı kullanılarak kaydedilmiştir.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Nitel araştırma içerisinde araştırmacı, alanda topladığı verilerden hareket ile bu verilerin içerisinde gizli olan bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Nitel veri analizlerinin, kuram içerisinden türetilen denencelerin sınanmasını öngören nicel veri analiz yöntemlerinden bu noktada ayrılarak farklı analiz yöntemleri kullandığı söylenebilir. Veri analizi sırasında yapılan çözümlenmeler, veriler ile çalışılarak verilerin organize edilmesi, verilerin gruplara ayrılması, oluşan örüntülerin araştırılması, önemli görülen noktaların keşfedilmesi ve söyleneceklerin karşılaştırılması nitel veri analizinin özellikleridir (Bogdan

ve Biklen 1992). Bu araştırmada çocuklarda yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenme süreci içerisinde; ön hazırlıklar yapılmış, nitel veriler kodlanmış, temalara ulaşılmış, nitel bulgular yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

### **3.6.1. Ön Hazırlık**

Konuyla ilgili alanyazın araştırmanın planlanması ve uygulanması sırasında incelenmiştir. Bu sayede görüşme soruları araştırma problemine ve alanyazına uygun olarak hazırlanmış ve nitel çözümlenme için kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanmaya başlaması ile birlikte görüşme de elde edilen ses kayıtları her çocuk için çocuklara verilen kodlara göre oluşturulan dosyalara teker teker dinlenip yazılarak elektronik ortamda depolanmıştır. Süreç içerisinde verilerin karışmasını önlemek ve kayıpların yaşanmasını engellemek için görüşmelerin yapıldığı gün içerisinde ses kayıtları elektronik ortamda yedeklenerek depolanmıştır. Böylece, çocukların verilerinin karışması ve kaybolması gibi durumların önüne geçilmiştir. Düzenli olarak yapılan bir diğer süreç ise görüşmelerde çocukların verdikleri cevapların deşifre edilmesidir. Deşifre işlemi için oluşturulan MS World dosyası her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiştir. Çocukların her soruya verdikleri cevaplar soruların altına yazılmıştır. Veriler bu süreç içerisinde hazırlandıktan sonra veri çözümlenme sürecine geçilmiştir.

### **3.6.2. Nitel Verilerin Kodlanması**

Veri analizinde kullanabilecek olası kodların listesi ilgili alanyazına dayalı olarak çıkarılmıştır. Düzenlenen veriler üzerinde ard arda okumalar gerçekteştirilmiştir. Okumalar sırasında, kodlar listesine gerekli eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Oluşabilecek etik sorunların önüne geçmek için veriler en küçük yaş grubundan başlayarak sıralanmıştır. Bu işlemlerin ardından çocukların cevapları alanyazın kapsamında oluşturulmuş ve verilerin okunmasıyla geliştirilen kod listesine göre kodlanmıştır. Veriler araştırmacıdan ayrı olarak, İlköğretim – Okulöncesi Eğitimi alanında tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisi tarafından da kodlanmıştır. İki kodlayıcı arasında güvenilirlik 89.59 olarak hesaplanmıştır. Ortak olmayan kodlamalar yeniden gözden geçirilmiş ve kodlayıcılar tarafından kodlamalar üzerinde hem fikir olunmuştur. Son olarak yapılan kod listesi tekrar gözden geçirilmiş, uygun

olmayan kodlar çıkarılmış ve gerekli görülen kodlar birleştirilerek kodlama süreci tamamlanmıştır.

### 3.6.3. Temalara Ulaşma

Oluşturulan kodların bir araya getirilerek incelenmesi ile kodlar arasında ortak yönler bulunmaktadır. Ortaya çıkan bu ortak kodlar kategorize edilerek temalara dönüştürülmektedir. Buradaki amaç verilerin okuyucunun daha rahat anlayabileceği bir dilde tanımlanıp açıklanması ve sunulmasıdır. Bu durum içerik analizinin özünü oluşturur niteliktedir (Strauss ve Corbin, 1998). Temalar, kodların tekrar tekrar okunması ile hangi temanın içerisine girebileceğine karar verilerek oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik olmak üzere iki yaklaşım dikkate alınmıştır. Bir grupta bulunan verilerin anlamlı bir biçimde bir araya getirilme durumu içsel homojenlik olarak nitelendirilirken, oluşan grupların dışında kalan verilerin açık bir şekilde tanımlanması ise dışsal heterojenlik olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul, 2008). Bu bağlamda kodlar 5 tema altında toplanmıştır. Bunlar, “*baskın*”, “*katılımcı*”, “*uyumlu*”, “*kaçınan*” ve “*belirsiz*” olarak tanımlanmıştır. Görüşme sorularında çocuklara verilen durumlara çocukların verdikleri tepkiler temaların oluşmasına katkı sağlamıştır. Çocuk verilen durumu, duruma uygun olarak değil kendi istekleri doğrultusunda değiştirmek istediğinde verdiği cevaplar *baskın* (“*ne istersem onu yaparım*”) teması altında toplanmaktadır. Verilen durum çocuk tarafından duruma uygun olarak değiştirilmek isteniyorsa ise verilen cevaplar *katılımcı* (“*beraber oynacaklar ile oynarız*”) teması altında toplanmaktadır. Eğer çocuk duruma uygun davranmayıp durumu değiştirmeye yönelik bir çaba harcamıyorsa *kaçınan* (“*tek başıma oynarım*”) duruma uygun olarak davranıp durumu değiştirmeye yönelik bir çaba harcamıyorsa ise verdiği cevaplar *uyumlu* (“*arkadaşım ne isterse onu oynarız*”) teması altında toplanmaktadır. Oluşan bu 4 temanın dışında kalan cevaplar ise *belirsiz* (“*bilmiyorum*”) olarak nitelendirilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar temalar ile eşleştikten sonra SPSS 22 istatistik programı kullanılarak Ki- Kare analizi yapılmıştır.

### 3.6.4. Nitel Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırılması

Bu aşamada, çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplarda kodlama sonucu ortaya çıkan temalar tanımlanıp, temaların içerdiği oldukları gruplara ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra temalara ve alt gruplara yönelik frekanslar hesaplanmış ve bulguların yorumlanması yapılmıştır. Bulgular açıklanarak yorumlanırken gerekli yerlerde görüşmelerden örnek alıntılar kullanılmıştır. Bulgular arası ilişkiler açıklanmaya çalışılmış,

neden-sonuç ilişkileri kurulmaya çalışılmış ve bulgular ışığında bir takım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylelikle okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı ile baş etme stratejileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

### **3.6.5. Geçerlilik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalar için geçerlilik bilimsel bulguların doğruluğunu kapsamaktadır. Güvenilirlik ise nitel araştırma da bulguların tekrarlanabilir olma durumuyla ilişkilidir. Nitel araştırmalar için inanılrlık önemli bir nokta olup sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği ile ilişkilidir (Krefting, 1991). Bulguların doğruluğu ve güvenilirliği iç güvenilirliği artıran bir durumdur. Nitel araştırma içerisinde yetersiz sonuçları ele alma, anlamsız yanıtlara dayalı temalar ve verilerin yanlış yorumlanması gibi hatalar çalışmanın inanılrlığını tehlikeye düşürmektedir. Bu gibi durumların önüne geçilmesi için araştırma konusunda genel bilgilere sahip ve nitel araştırma konusunda uzmanlaşmış kişilerden, araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesini istemek araştırmacının inanılrlığını arttırmaya yarayan bir yöntemdir. Creswell (2003) bu yöntemi uzman incelemesi olarak tanımlamıştır. Uzman incelemesi sırasında, uzman tarafından araştırmacının deseninden toplanan araştırma verilerine, verilerin analizine ve sonuçların yazımına kadar tüm süreç eleştirel bir göz ile incelenir ve araştırmacıya gerekli geri bildirimlerde bulunulur. Bu kapsamda, uzman ve araştırmacı birlikte çalışmaya gayret etmişlerdir. Yapılan ortak çalışmalar sırasında, araştırmacı bütün süreci uzmana sözel ve yazısal olarak aktarmış, ulaşılan sonuçların hepsini uzman ile paylaşmıştır. Uzman da süreç içerisinde ham veriyi ve veri analizlerini inceleyip gerekli gördüğü yerlerde geri bildirimlerde bulunmuştur. Böylece araştırmacının iç geçerliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda, temaların oluşumu sırasında ilgili alanyazından faydalanılmış ve içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik yaklaşımları dikkate alınmıştır. Böylece temaların birbirleriyle çakışması engellenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalar için veri toplama araçlarının benzer gruplarda yakın sonuçlar vermesi dış geçerlilik anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Benzer araştırmalar ile karşılaştırılma imkânı oluşabilmesi için araştırma yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda elde edilen bulguların daha önce yapılan araştırmalar ile tartışılması ve alıntılara yer verilmesi araştırmacının dış geçerliliğini arttırmaya yönelik yapılan çalışmalardır. Araştırmacının süreç içerisinde katılımcı rolü üstlenmesi, elde edilen verilerin güvenilir bir şekilde kayıt altına alınması ve başka araştırmacılar ile elde edilen verilerin incelenmesi ve düzenlenmesi açısından hem fikir olunması gibi durumlar nitel araştırmalarda

güvenilirliğin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (LeCompte ve Goetz 1982; Akt. Yurdakul, 2008).

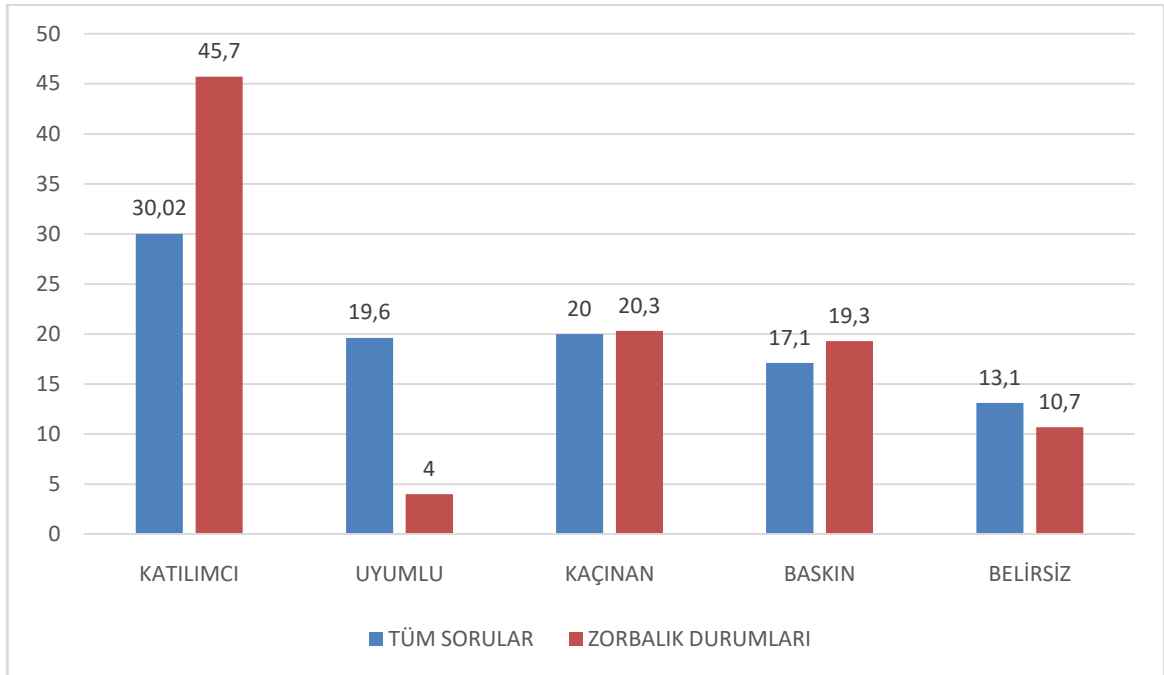
Araştırma sırasında iç güvenilirliğin sağlanabilmesi için görüşme sorularından elde edilen veriler yorum yapılmadan sunulmuş olup, bu veriler iki farklı kişi tarafından kodlanmıştır. Ayrıca bulgular ile sonuçlar sürekli kontrol edilerek benzer bulgulara benzer yorumların yapılıp yapılmadığı ve benzer sonuçların elde edilip edilmediğine dikkat edilmiştir. Araştırmanın tekrarlanabilir olması ve ulaşılan sonuçların ortama veya katılımcıya göre değişip değişmemesi dış güvenilirlik ile ilgili bir durumdur (Yurdakul, 2008). Bu araştırmada dış güvenilirliğin sağlanması için veri toplama aracı için görüşme sorularının pilot çalışması yapılmış ve üzerinde gerekli görülen düzenlemeler sağlanmıştır. Görüşmelerin rahat bir ortamda gerçekleşmesi için uygun ortam seçilmiştir. Veri kayıplarının önlenmesi için ses kayıt cihazı kullanılmış ve daha sonra dinlenerek yazıya dökülmüştür. Veri analiz süreci detaylı olarak anlatılmış, bütün veriler yedeklenerek arşivlenmiş ve süreç de nesnel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **3.6.6. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı tarafından incelenen olgu veya olay yeterli ölçüde gerçekçi ve açık bir halde tanımlanması araştırmanın niteliği açısından büyük öneme sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı, okulöncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini ortaya çıkarmak amacıyla veri toplama aracını geliştirmiştir. Araştırmacının araştırma yapılan ortama katılması, çalışmada yer alan bireyler ile görüşmeler yapması olayların doğal akışını etkileyebilmektedir. Fakat araştırmanın devamı için araştırmacı incelediği olayın meydana geldiği yerde bulunması ve ortamdaki bireylerle bire bir görüşmeler yapması gerekmektedir. Araştırmacı nitel araştırma sürecinde olgu veya olayları katılımcı bir tutum ile yakından izlemelidir (Hoepfl,1997). Süreç içerisinde araştırmacı olayla ilgili görüşme ve gözlem gibi çeşitli yöntemler ile veri toplamakta, elde edilen verilerin analizi yaptıktan sonra raporlaştırmakta, süreç boyunca alanda olup katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacı yaptığı görüşmelerde yanlılığı önlemeye dikkat etmiş, görüşmeler sonucunda elde ettiği verileri deşifre edip analiz etmiş ve alanyazındaki bilgiler ile ilişkiler kurarak sonuçlandırmaya çalışmıştır.

## BÖLÜM IV 4.BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan görüşme sorularına verilen cevapların analizlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Bu bölümde, okul öncesi dönemi çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen görüşmelerden elde edilen bulgular alt problemlere göre ele alınmıştır.



*Grafik.1.Çocukların tüm sorulara ve zorbalık durumlarına verdikleri yanıtların baş etme stratejilerine göre dağılımları.*

Grafik 1’ de görüldüğü gibi çocukların büyük bir çoğunluğu tüm sorulara ve zorbalık durumlarına katılımcı cevabını verdikleri görülmektedir. Zorbalık durumlarında verilen cevaplarının yarıya yakınının, (%45,7) Katılımcı olduğu diğerlerinde ise üçte bir oranında Katılımcı cevaplara yöneldiği saptanmıştır. Genel olarak çocukların verdikleri katılımcı cevaplar incelendiğinde;“Arkadaşlar durun derim (K51)”,“Onunla oynarım (K36)”, “...arkadaşım oyunu değiştirebilir miyim derim (K7)”, “Öğretmenim ben bunu sevmiyorum derim (K60) ”,“...evet derse paylaşırız (K40)”, “...arkadaşım verir misin (K31)”, “Beraber

*oynayalım mı derim (K47)*”, “*Arkadaşım yapma rahatsız oluyorum derim (K47)*, “*...oyuncaklarıyla oynayabilir miyim sonra da sana veririm derim (K44)*, ifadelerinin yer aldığı görülmüştür.

Katılımcı cevapları veren çocuklar zorbalık durumlarına kayıtsız kalmamışlar ve aktif olarak eyleme geçmişlerdir. Çocukların sıklıkla öğretmene başvurmaları mağdurun kaçınan bir davranışı olarak görülse de bu durum kaçınan cevaplar incelendiğinde zorbalığın çözülmesi için yardım talep etmek olarak nitelendirilmektedir. Çocukların kaçınan cevapları incelendiğinde; “*...hala oynadığım şeyi oynarım tekrar (K47)*”, “*...uyurum (K6)*”, “*Başka bir yere giderim (K9)*”, “*Kendi başıma oynarım (K12)*”, “*Kaçıp giderim annemin yanına (K16)*”, “*...başka bir arkadaşımın yanına giderim (K35)*”, “*o arkadaşımın yanına oynamayıp diğer arkadaşımın yanına oynarım (K50)*”, “*Babamı çağırırım (K3)*”, “*Öğretmenime söylerim (K3)*”, “*Başka oyuncak alır başka oyuncakla oynarım (K9)*”, “*Ağlarım (K9)*”, “*Bahçeden sınıfa giderim (K16)*” ifadelerine rastlanmıştır. Bu stratejide çocuklar zorbalık durumlarını değiştirmeye çalışmamaktadırlar. Çocuklar durumla yüzleşmek yerine ondan kaçmaya, uzaklaşmaya çalışmışlardır. Dikkatlerini durumu değiştirmek için kullanmazlar. Zorbalık durumlarında verilen cevaplara bakıldığında, çocukların kaçınan cevapları % 20,3'lük bir bölümü oluşturduğu görülmektedir.

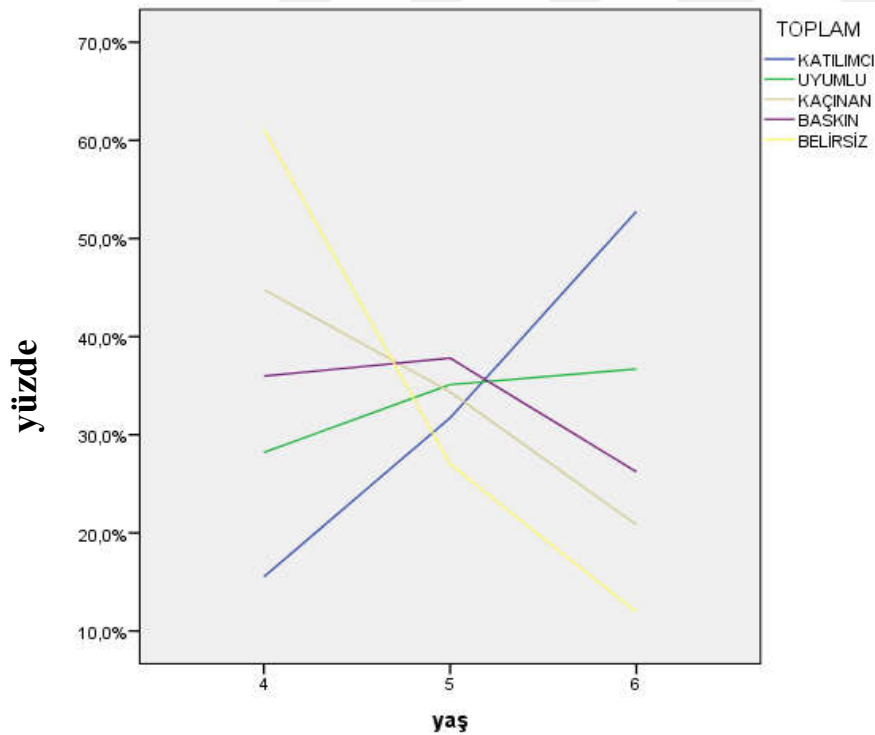
Cevaplar arasında oran olarak üçüncü sırada olan baskın stratejisini kullanan çocukların “*Onun peşine düşerim o nereye giderse peşinden giderim (K3)*”, “*...onu yumruklarım göbeğine yumruğu atarım yere düşer (K3)*”, “*Hayır derim (K30)*”, “*...çok kızarım (K32)*”, “*Bende onunla alay ederim (K31)*”, “*...onu alırım elinden çekerim (K48)*”, “*...toplamam (K59)*”, “*Onunla bir daha konuşmam (K56)*”, “*Onu oyundan çıkarırım (K49)*”, “*... iterim onu (K48)*” ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Baskın stratejisinde de katılımcıda olduğu gibi zorbalık durumunu değiştirmeye yönelik bir amaç vardır. Fakat bu stratejide çocuk diğer çocuğu düşünmeyip kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmektedir. Böylece ortaya güç için bir mücadele çıkmaktadır. Bu da sorunları çözmek yerine yeni sorunlara yol açmaktadır. Mücadele sonunda kazanan yeni zorba olabilmektedir. Baskın cevaplar çocukların zorbalık durumlarındaki cevapları %19,3'lük bir kısmını oluşturmaktadır.

Belirsiz stratejisini kullanan çocukların ifadeleri incelendiğinde “*Bilmiyorum (K20)*”, “*...bilmem (K11)*”, “*Aklıma gelmiyor (K20)*”, “*...şaşırtırım (K26)*”, “*...sonrada birazcık dinlenirim sonrada toplarım (K44)*”, “*... (K8)*”, “*Oyuncakları toplarım (K8)*”, “*Balon oynarım (K6)*” cümlelerinin yer aldığı saptanmıştır. Belirsiz cevapları veren çocuklar

zorbalık durumlarında ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar veya verdikleri cevaplar herhangi bir kategoriye uyuşmamaktadır. Cevapların büyük bir kısmında çocuklar ne yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Belirsiz cevaplar çocukların zorbalık durumlarında verdikleri cevapların %10,7'lik bir bölümü oluşturmaktadır.

Son strateji grubu olan uyumlu cevaplar ise “...izin isteyerek oynarım (K10)”, “...bende değiştiririm (K16)”, “ Bir şey yapmam (K13)”, “...kavga etmem (K31)”, “...onlarla oynarım (K42)”, “Öğretmenimin dediği şeyi dinlerim (K60)” gibi ifadelerden oluşmaktadır. Uyumlu cevap veren çocuklar zorbalığı kabul etmekte fakat onu değiştirmeye yönelik bir davranışta bulunmamaktadırlar. Zorbalık durumlarında uyumlu cevapları %4'lük bir oran oluştururken genel durumda bu oran %19,6' dır. Çocuklar zorbalık karşısında uyumlu davranmaktan uzak durmuşlar ve durumu kolay kabullenmemişlerdir. Zorbalığa karşı ya mücadele ederek ya da ondan kaçarak bir yolunu bularak kendilerine göre tepki vermişlerdir.

#### Yaşa Göre Zorbalık Stratejileri Değişimleri



Grafik.2. Çocukların yaş gruplarına göre zorbalık durumlarına karşı kullandıkları stratejik yanıtlarının dağılımı.

Grafik 2 incelendiğinde katılımcı cevapların çocukların yaşlarıyla beraber artış gösterdiği gözlemlenmiştir. 4 yaşında olan çocuklar %15,5 oranında katılımcı cevaplar

verirken 6 yaşındakilerde bu oran %52,8'dir. Katılımcı cevaplar incelendiğinde her yaş grubu için en çok tercih edilen durum yetişkin yardımı aramak olarak göze çarpmaktadır. Büyük yaşta olan çocuklar zorbalıkla mücadele etme noktasında küçük yaş grubundakilere göre daha etkileşimli ve kişisel yollar kullanmışlardır.

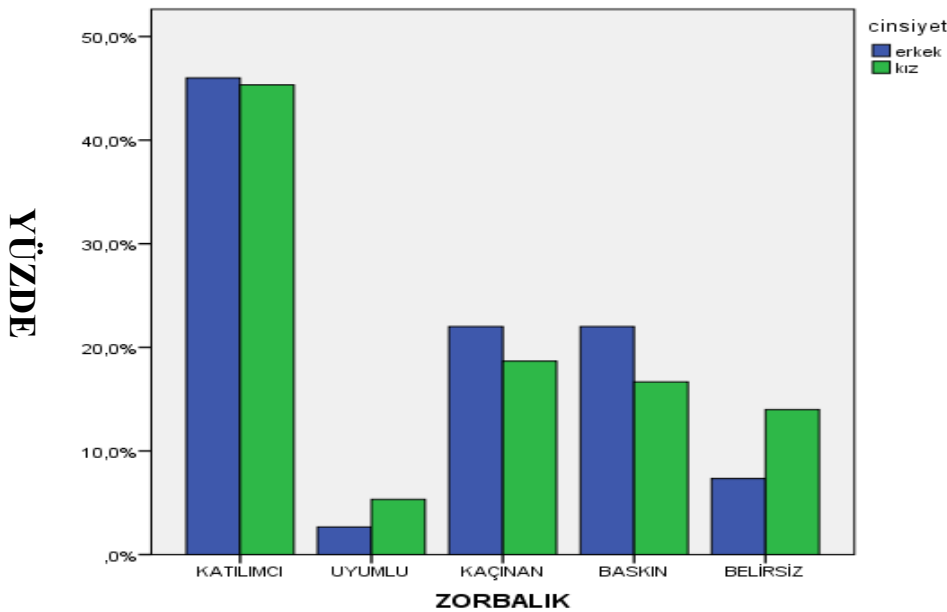
Kaçınan cevaplar ise yaş ile birlikte azalmaktadırlar. 4 yaş grubu çocuklarda kaçınan cevap oranı %44,8 iken 6 yaş çocuklarında % 20,8'dir. Zorbalık durumlarında kaçınan cevap veren hem küçük çocuklar hem de büyük çocuklar yer değiştirme eğiliminde olup kendiışleriyle uğraşmaya çalışmaktadırlar.

Belirsiz cevaplar da yaş ile beraber azalmaktadır. 4 yaş grubundaki çocuklarda belirsiz cevap oranı %61,1 iken 6 yaşındakilerde bu oran %11,9'dur. Belirsiz cevaplar incelendiğinde küçük çocukların zorbalık durumlarını anlamlandıramadıkları görülmektedir.

Baskın cevaplar da çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte düşmektedir. 4 yaş grubundaki çocukların baskın cevap oranları %36,0 iken 6 yaşındakilerin oranı %26,2'dir. Tüm yaş gruplarının verdikleri baskın cevaplar incelendiğinde çoğunlukla zorbaya karşılık verme şeklinde ifadelerin yer aldığı saptanmıştır.

Uyumlu cevaplarda ise çocukların yaşları arttıkça uyumlu cevap oranı da artmaktadır. 4 yaş grubu çocuklarının uyumlu cevap oranı %28,2 iken 6 yaş grubu çocukların uyumlu cevap oranı %36,7'dir.

### Cinsiyete Göre Zorbalık Stratejileri Değişim



*Grafik.3. Çocukların cinsiyetlerine göre zorbalık durumlarına karşı kullandıkları stratejik yanıtlarının dağılımı.*

Grafik 3 incelendiğinde katılımcı cevaplar arasında cinsiyete göre çok az fark olduğu görülmektedir.

Katılımcı cevapların %50,4'ü erkek çocuklar tarafından verilirken kız çocuklarında bu oran %49,6'dır.

Kaçınan cevaplar incelendiğinde ise erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla bu stratejiyi tercih ettiği görülmektedir. Kaçınan cevapların %54,1'i erkek çocuklar tarafından verilirken kız çocuklarında bu oran %45,9'dur.

Belirsiz cevaplarda ise kız çocukların sayısı erkek çocuklara göre daha fazladır. Belirsiz cevapların %34,4'ü erkek çocukları tarafından verilirken bu oran kız çocuklarında %65,6'dır.

Baskın cevaplar incelendiğinde erkek çocukların sayısının kız çocuklarından fazla olduğu görülmektedir. Baskın cevapların %56,9'u erkek çocuklar tarafından verilirken %43,1'i kız çocukları tarafından verilmiştir.

Uyumlu cevaplar incelendiğinde kız çocuklarının sayısı erkek çocukların sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Uyumlu cevapların %33,3'ü erkek çocukları tarafından verilirken bu oran kız çocuklarında %66,7'dir.

## Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların incelenmesi

### 1.Görüşme Sorusu

		Frekans	Yüzde
Değer	KATILIMCI	24	40,0
	UYUMLU	7	11,7
	KAÇINAN	6	10,0
	BASKIN	15	25,0
	BELİRSİZ	8	13,3
	Toplam	60	100,0

**Tablo 2. “Bir çocuğun elinde oynamak istediğin bir oyuncak olduğunu düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Görüşme sorularının ilk sorusu olan “Bir çocuğun elinde oynamak istediğin bir oyuncak olduğunu düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna çocuklar %40 oranı ile katılımcı, %7 uyumlu, %6 kaçınan, %15 baskın, %8 belirsiz cevaplarını vermişlerdir. Çocuklar bu soruda en fazla katılımcı cevabını tercih etmişlerdir. Çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında bir fark olup olmadığı incelendiğinde yaş gruplarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.(p=0,211)

## 2.Görüşme Sorusu

		Frekans	Yüzde
Değer	KATILIMCI	11	18,3
	UYUMLU	13	21,7
	KAÇINAN	10	16,7
	BASKIN	23	38,3
	BELİRSİZ	3	5,0
	Toplam	60	100,0

**Tablo 3. “Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

İkinci görüşme sorusu olan“Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?” sorusun cevap oranları da %18,3 katılımcı, %21,7 uyumlu, %16,7 kaçınan, %38,3 baskın, %5,0 belirsizdir. Tablo 3’e göre ikinci soruda da çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.(p=0,383)

### 3.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	18	30,0
UYUMLU	23	38,3
KAÇINAN	8	13,3
BASKIN	9	15,0
BELİRSİZ	2	3,3
Toplam	60	100,0

**Tablo 4“Bir arkadaşınla oynadığını düşün. Arkadaşın oyunu değiştirmek istiyor bu durumda ne yaparsın?”sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Üçüncü görüşme sorusu olan “Bir arkadaşınla oynadığını düşün. Arkadaşın oyunu değiştirmek istiyor bu durumda ne yaparsın?” sorusunun cevap oranlarını bakıldığında ise %30,0 katılımcı, %38,2 uyumlu,%13,3 kaçınan,%15 baskın ve %3,3 oranında belirsiz cevaplar görülmektedir.. Bu soruda problem çözümü için çocuklar çoğunlukla uyumlu cevapları tercih etmişlerdir Tablo 4’e göre çocukların kullandıkları strateji ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,069$ ).

#### 4.Görüşme Sorusu

		Frekans	Yüzde
Değer	KATILIMCI	8	13,3
	UYUMLU	19	31,7
	KAÇINAN	10	16,7
	BASKIN	4	6,7
	BELİRSİZ	19	31,7
	Toplam	60	100,0

**Tablo 5. “Öğretmeninle aynı fikirde olmadığını düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Dördüncü soru olan “Öğretmeninle aynı fikirde olmadığını düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusunun cevap dağılımları ise %13,3 katılımcı, %31,7 uyumlu, %16,7 kaçınan, %6,7 baskın, %31,7 belirsizdir. Cevaplar incelendiğinde uyumlu ve belirsiz cevapların en fazla verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Tablo 5’e göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,073$ ).

## 5.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	9	15,0
UYUMLU	11	18,3
KAÇINAN	25	41,7
BASKIN	11	18,3
BELİRSİZ	4	6,7
Toplam	60	100,0

**Tablo 6. “Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Beşinci soru olan “Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir kısmı kaçınan cevaplar vermişlerdir. Kaçınan cevapların oranı %41,7 iken katılımcı cevaplar %15, uyumlu ve baskın cevaplar %18,3 ve belirsiz cevaplarda %6,7 oranındadır. Tablo 6’ya göre çocukların kullandıkları strateji ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ( $p=0,006$ ). Kaçınan cevaplar incelendiğinde 4 yaş grubu içerisinde bulunan çocukların 5 ve 6 yaş grubu çocuklardan daha fazla bu cevabı tercih ettikleri görülmektedir. Kaçınan cevap veren 4 yaş grubu çocuklar %21,7’lik bir oranı oluştururken 5 ve 6 yaş grubunda bu oran %10’dur.

## 6.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	16	26,7
UYUMLU	1	1,7
KAÇINAN	19	31,7
BASKIN	11	18,3
BELİRSİZ	13	21,7
Toplam	60	100,0

**Tablo 7. “Bir çocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Altıncı soru olan “Bir çocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna çocuklar en çok kaçınan cevaplar vermişlerdir. Kaçınan cevapların oranı %31,7 iken ona en yakın olan katılımcı cevaplar %26,7, belirsiz cevaplar %21,7, baskın cevaplar %18,3 ve uyumlu cevaplar %1,7 oranındadır. Tablo 7’ye göre çocukların kullandıkları strateji ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ( $p=0,009$ ). Kaçınan cevaplar yaş ile birlikte azalmaya başlamıştır. Kaçınan cevaplar 4 yaş grubunda % 11,7 iken 5 ve 6 yaş gruplarında %10 oranındadır.

## 7.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	3	5,0
UYUMLU	46	76,7
KAÇINAN	1	1,7
BASKIN	1	1,7
BELİRSİZ	9	15,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 8. “Öğretmenin sana yapmak istediğin şeyi önerdiğinde ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Yedinci soru olan “Öğretmenin sana yapmak istediğin şeyi önerdiğinde ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu uyumlu cevapları vermişlerdir. Uyumlu cevapların oranı %76,7 iken belirsiz cevapların oranı %15 katılımcı cevapların %5 kaçınan ve baskın cevapların ise %1,7dir. Tablo 8’e göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,302$ ).

## 8.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	10	16,7
UYUMLU	28	46,7
KAÇINAN	9	15,0
BASKIN	9	15,0
BELİRSİZ	4	6,7
Toplam	60	100,0

**Tablo 9. “Öğretmenin oyununu durdurduğunda daha sonra ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Sekizinci soru olan “Öğretmenin oyununu durdurduğunda daha sonra ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu uyumlu cevabını vermiştir. Uyumlu cevapların oranı %46,7 iken katılımcı cevaplar %16,7, kaçınan ve baskın cevaplar %15,0 ve belirsiz cevaplar ise %6,7 oranındadır. Tablo 9’a göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,096$ ).

## 9.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	16	26,7
UYUMLU	12	20,0
KAÇINAN	6	10,0
BASKIN	14	23,3
BELİRSİZ	12	20,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 10. “Bir arkadaşınla oyun oynadığını düşün. Sen oyunu değiştirmek istiyorsun fakat arkadaşın değiştirmek istemiyor. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

Dokuzuncu soru olan “Bir arkadaşınla oyun oynadığını düşün. Sen oyunu değiştirmek istiyorsun fakat arkadaşın değiştirmek istemiyor. Bu durumda ne yaparsın?” sorusuna çocukların çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevaplarının oranı %26,7 iken baskın cevaplar %23,3, uyumlu ve belirsiz cevaplar %20,0 ve kaçınan cevaplar ise %10,0 oranındadır. Tablo 10’a göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ( $p=0,001$ ). Katılımcı cevaplar yaş ile birlikte artmıştır. 4 yaş grubu %3,73 oranında, 5 yaş grubu %10,0 ve 6 yaş grubu da %13,3 oranındadır.

## 10.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	8	13,3
UYUMLU	4	6,7
KAÇINAN	30	50,0
BASKIN	6	10,0
BELİRSİZ	12	20,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 11**“Eğer öğretmenin seni sevmediğin bir aktiviteye yönlendirirse ne yaparsın?”sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.

Onuncu soru olan “Eğer öğretmenin seni sevmediğin bir aktiviteye yönlendirirse ne yaparsın?” soruya çocukların büyük bir çoğunluğu kaçınan cevaplar vermişlerdir. Kaçınan cevapların oranı %50,0 iken belirsiz cevaplar %20,0, katılımcı cevaplar %13,3, baskın cevaplar %10,0 ve uyumlu cevaplar da %6,7 oranındadır. Tablo 11’e göre çocukların kullandıkları strateji ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,580$ ).

## 11.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	40	66,7
UYUMLU	2	3,3
KAÇINAN	7	11,7
BASKIN	6	10,0
BELİRSİZ	5	8,3
Toplam	60	100,0

**Tablo 12. “Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

On birinci soru olan “Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevapların oranı %66,7 iken kaçınan cevaplar %11,7, baskın cevaplar %10,0, belirsiz cevaplar %8,3 ve uyumlu cevaplar ise %3,3 oranındadır. Tablo 12’ye göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,017$ ).

## 12.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	27	45,0
UYUMLU	4	6,7
KAÇINAN	8	13,3
BASKIN	12	20,0
BELİRSİZ	9	15,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 13. “Arkadaşınla bir oyun oynadığını düşün. Arkadaşın oyunun kurallarına uymadığında ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

On ikinci soru olan “Arkadaşınla bir oyun oynadığını düşün. Arkadaşın oyunun kurallarına uymadığında ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevapların oranı %45,0 iken baskın cevaplar %20,0, belirsiz cevaplar %15,0, kaçınan cevaplar %13,3 ve uyumlu cevaplar ise %6,7 oranındadır. Tablo 13’e göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,436$ ).

### 13.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	9	15,0
UYUMLU	12	20,0
KAÇINAN	14	23,3
BASKIN	13	21,7
BELİRSİZ	12	20,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 14. “Öğretmenin yapmak istediğini şeyi kabul etmezse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

On üçüncü soru olan “Öğretmenin yapmak istediğini şeyi kabul etmezse ne yaparsın?” sorusuna çocukların çoğunluğu kaçınan cevabını vermişlerdir. kaçınan cevapların oranı %23,3 iken baskın cevaplar %21,7, uyumlu ve belirsiz cevaplar %20,0 ve katılımcı cevaplar %15 oranındadır. Tablo 14’e göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur ( $p=0,108$ ).

#### 14.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	26	43,3
UYUMLU	3	5,0
KAÇINAN	13	21,7
BASKIN	15	25,0
BELİRSİZ	3	5,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 15. “Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi**

On dördüncü soru olan “Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevapların oranı %43,3 iken baskın cevaplar % 25,0, kaçınan cevaplar %21,7 ve uyumlu ile belirsiz cevaplar ise %5,0 oranındadırlar. Tablo 15’e göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ( $p=0,001$ ). Katılımcı cevaplar yaş ile beraber artış göstermektedir. 4 yaş grubu çocukları %5,0 oranında, 5 yaş grubu %15,0 ve 6 yaş grubu %23,3 oranında katılımcı cevaplar vermişlerdir.

### 15.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	37	61,7
UYUMLU	1	1,7
KAÇINAN	12	20,0
BASKIN	1	1,7
BELİRSİZ	9	15,0
Toplam	60	100,0

**Tablo 16. “Yaptığın işte hata yaptığını ve işin bozulduğunu düşün. Sonrasında ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

On beşinci soru olan “Yaptığın işte hata yaptığını ve işin bozulduğunu düşün. Sonrasında ne yaparsın?” soruya çocukların büyük bir çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevapların oranı %61,7 iken kaçınan cevaplar %20,0, belirsiz cevaplar %15,0 ve uyumlu ile baskın cevaplar ise %1,7 oranındadırlar. Tablo 16’ göre çocukların kullandıkları stratejiler ile yaşları arasında anlamlı düzeyde bir fark vardır ( $p=0,003$ ). Katılımcı cevaplar yaş ile birlikte artış göstermektedirler. 4 yaş grubu %10,0 oranında, 5 yaş grubu %23,3 ve 6 yaş grubu %28,3 oranındadır.

## 16.Görüşme Sorusu

	Frekans	Yüzde
Değer KATILIMCI	28	46,7
UYUMLU	2	3,3
KAÇINAN	14	23,3
BASKIN	14	23,3
BELİRSİZ	2	3,3
Toplam	60	100,0

**Tablo 17. “Biri oyuncasını elinden alırsa ne yaparsın?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesi.**

On altıncı soru olan “Biri oyuncasını elinden alırsa ne yaparsın?” sorusuna çocukların büyük bir çoğunluğu katılımcı cevabını vermişlerdir. Katılımcı cevapların oranı %46,7 iken kaçınan ve baskın cevaplar %23,3 ve uyumlu ile belirsiz cevaplar ise %3,3 oranındadırlar. Tablo 17’ye göre çocukların kullandıkları stratejiler ile anlamlı bir düzeyde fark yoktur ( $p=0,291$ ).

## 5.BÖLÜM V

### 5.1. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemi çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu bölüm içerisinde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda, araştırma kapsamında yürütülmüş olan görüşmeler elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda, çocukların zorbalık tanımları ve zorbalık durumlarında tercih ettikleri zorbalıkla baş etme stratejileri temalar oluşturularak belirlenmiştir. Temalar, zorbalık durumlarına verilen tepkilerin durumu değiştirmek amaçlı eylemler içerip içermediğine göre oluşturulmuştur. Çocuk, zorbalık durumunu kendi çıkarlarını ön plana alarak değiştirmeye çalıştığında “baskın” (“*ne istersem onu yaparım*”) , ortak çıkarlara göre değiştirmek istediğinde ise “katılımcı” (“*beraber oyuncaklar ile oynarız*”) olarak nitelendirilmiştir. Zorbalık durumunu kabullenip kendi istekleri doğrultusunda hareket ediyorsa “kaçınan” (“*tek başıma oynarım*”), zorbalık durumunu kabullenip eylemde bulanmadığında “uyumlu” (“*arkadaşım ne isterse onu oynarız*”) ve zorbalık durumunu kabullenmeye veya reddetmeye yönelik bir durumda ise verilen cevaplar “belirsiz” (“*bilmiyorum*”) olarak nitelendirilmiştir.

Daha önce yapılmış araştırmalar içerisindeki temalar ile çocukların cevaplarda kullandıkları stratejiler ile oluşturulan temalar (sözel karşılık verme, intikam arama, diğerlerinden yardım isteme, sorunu çözmeye çalışma, kaçınma ve görmezden gelme) benzerlik göstermektedir (Reunamo ve diğ., 2015, Hampel ve diğ., 2009;).

Çocuklar, zorbalığı birbirlerinden farklı olarak tanımlayabilmekte ve farklı yollardan anlayabilmektedirler. Sahip oldukları dil beceri ve kavrama yetenekleri ile yapılan görüşme sorularına farklı cevaplar vermişlerdir.

Bu yüzden çocukların zorbalık durumlarını daha rahat anlamlandırabilmeleri için beş soru sorulmuştur. İlk soru “*Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?*” (Tablo 6) .Bu soru zorbalığı çocuğa oyundan dışlamak olarak göstermeyi amaçlamaktadır. İkinci soru, “*Bir çocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?*” (Tablo 7)

,sorusu ile de çocuğun kullanacağı kişisel stratejinin daha iyi ortaya çıkması beklenmiştir. Üçüncü soru, “*Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?*” (Tablo 12) ,sorusu ile çocukların birebir yaşamadıkları zorbalık durumlarıyla karşılaştıklarında neler yapacağını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Dördüncü soru olan “*Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?*” (Tablo 15),sorusu ile de çocukların birebir zorbalık durumlarıyla karşılaştıklarında neler yapacakları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Son soru olarak beşinci soru olan “*Biri oyuncağını elinden alırsa ne yaparsın?*” (Tablo 17), sorusu ile de yine çocukların zorbalık durumlarını farklı yollardan anlamlandırabilmelerine olanak sağlamak amaçlanmıştır.

Zorbalık durumlarını içeren beş sorunun üçünde yaş ile zorbalık arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu üç soru; “*Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?*” (Tablo 6), “*Bir çocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?*” (Tablo 7) ve “*Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?*” (Tablo 15), sorularındır. Bu soruların ilk ikisinde kaçınan cevaplar ağırlıkta olup yaş ile beraber kaçınan cevap verenlerin sayısı azalmaktadır. Reunamo ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada çocukların alay etme durumları ile karşılaştıklarında katılımcı cevaplar verdiklerini saptamışlardır. Çocuklar alay etme durumları içerisinde bulduklarında kendilerini durumu etkileyebilecek şekilde görmüşlerdir. Bu çalışmada ise çocuklar kaçınan cevapları içeren stratejileri daha fazla tercih etmişlerdir. Küçük yaş grubu içerisinde daha fazla tercih edilen kaçınan cevaplar büyük yaşta daha az kullanılmıştır. Çocuklar onlarla alay edildiğinde bu durumla mücadele etmeyerek orayı terk etmişler ve alay eden arkadaşından uzaklaşmaya çalışmışlardır. Üçüncü soruda ise katılımcı cevap verenler çoğunlukta olup yaş ile birlikte katılımcı cevap veren çocuk sayısı artmaktadır. Büyük yaş grubu içerisindeki çocuklar sahip oldukları gelişimsel özellikler ile küçük yaş grubuna göre zorbalık durumlarını çözme konusunda daha uzlaşmacı bir yol izlemişlerdir. Aynı zamanda başkalarına yardım etme onlarla ilgilenme, destekleme ve koruma amaçlı davranışları içeren prososyal davranışlar (Eisenberg ve Fabes, 1998) zorbalığı engelleyen ve onunla mücadele eden davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Kandemir ve diğ., 2008). Büyük yaş grubu çocuklarının küçüklere göre daha fazla prososyal davranışlar sergilemeleri onların zorbalıkla daha etkili bir şekilde mücadele etmelerine neden olmuştur.

Yine yaş ile zorbalık arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki soru ise şunlardır: “*Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?*” (Tablo 12) ve “*Biri oyuncağını elinden alırsa ne yaparsın?*” (Tablo 17). İki soruda da çocuklar katılımcı

cevapları daha çok tercih etmişlerdir. Çocuklar dışında oldukları zorbalık durumlarına sessiz kalmamışlar ve müdahale etmek istemişlerdir. Tartışan iki tarafı sakinleştirip sorunu çözüme kavuşturmaya çalışmışlardır. Aynı zamanda çocuklar diğer sorulara göre en fazla katılımcı cevabı bu soruda vermişlerdir. Direkt zorbalıkla karşılaştıklarında ise sorunu çözmeye yönelik adımlar atmışlardır. Kimi öğretmenden yardım isterken kimi ise elinden oyuncağını alan arkadaşı ile konuşmaya çalışmış ve çözüm için sırayla oynamayı teklif etmiştir. Yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen bazı küçük yaş grubundaki çocuklar oyuncağı alan çocuğun elinden oyuncağı geri çekmekle tehdit ederek baskın cevaplar vermişlerdir. Dil ve zihinsel gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak küçük yaş grubu çocukları ile büyük yaş grubu çocukları arasında sorunlara bakış açısından farklar olabilir.

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarında göre çocukların zorbalık durumlarında tercih ettikleri stratejiler yaşlarına göre farklılaşmaktadır. Küçük yaş grubu çocuklar katılımcı ve uyumlu cevapları daha az tercih ederken kaçınan, belirsiz ve baskın cevapları daha fazla tercih etmişlerdir. Büyük yaş grubu çocuklar zorbalık durumlarında katılımcı cevaplar vererek sorunu çözmeye çalışmışlardır. Yine bu çalışmanın sonuçlarına göre büyük yaş grubu çocukları küçük yaş grubuna göre cevaplarında daha az zorbalık davranışları sergilemişlerdir. Alanyazına bakıldığında okul öncesi dönem içerisinde zorbalığın yaş ile beraber azaldığı görülmektedir. Swit, McMaugh ve Warburton (2016) 3-5 yaş arası çocuklarla yaptıkları araştırmada küçük yaş grubu çocukların daha fazla saldırgan davranışlar göstererek zorbalık yaptıklarını tespit etmişlerdir. Küçük yaş grubu çocuklar verdikleri baskın cevaplar ile zorbalık durumlarına karşı misilleme yapmayı tercih etmişlerdir. Kendi çıkarları doğrultusunda karşısındakini ve sonrasını düşünmeden durumu değiştirmeye çalışmışlardır. Küçük yaş grubu içerisinde kaçınan cevaplar da büyük yaş grubuna göre oldukça fazladır. Çocuklar zorbalık durumlarını kabul etmemişler ve ortamdan uzaklaşarak sorundan kurtulmayı hedeflemişlerdir.

Küçük yaş grubu çocuklar, zorbalık durumlarını anlamlandırabilme de sorunlar yaşamışlardır. Dil ve zihinsel gelişimlerinin izin verdiği ölçüde sorulara kendi görüşleriyle cevap vermeye çalışmışlardır. Fakat çocukların birçoğu yinede büyük yaş grubuna göre daha fazla belirsiz cevaplar vermişlerdir. Gerek sahip oldukları kelime dağarcığı gerek dikkat süreleri soruları anlamlandırıp üzerinde yorum yapmalarına engel olmuştur.

Genellikle büyük yaş grubu çocukların zorbalık durumlarında daha fazla katılımcı cevaplar içeren stratejiler kullandıkları görülmüştür. Küçük çocuklar genellikle zorbalık

durumlarında ne yapmaları gerektiğini bilmezler. Çocuklar büyüdükçe doğrudan saldırı ile karşılık verme durumları azalmaktadır. Diğer çocuklarla paylaşılan süreçler çocukların yaşları arttıkça daha da zenginleşmektedir. Bu nedenle büyük yaş grubu içerisindeki çocuklar zorbalık durumlarının getirdiği sorunları iki tarafında çıkarını gözetebilecek bir şekilde çözebilmektedirler.

Uyumlu stratejilerde yine büyük yaş grubunun küçüklere göre daha fazla tercih ettikleri bir strateji türüdür. Büyük yaş grubu çocuklar sahip oldukları akran ilişkileri deneyimleri ile yaşadıkları zorbalık durumlarını kabullenebilir ve onunla mücadele etmek istemeyebilir. Sosyal ilişkilerini gözeterek gelecekteki diğer oyunlarda dışlanmamak için belirli tavizler verebilir.

Çocukların verdikleri cevapların yaşlarına göre farklılaşmasının nedeni sahip oldukları gelişim özellikleri yüzünden olduğu düşünülmektedir. Küçük çocuklar verilen durumları başkaları açısından değerlendiremeyip, empati kuramayarak benmerkezci bir tutum sergilemelerinden dolayı çözüm üretmekte yetersiz olmuşlardır. Küçük yaş grubu çocuklarının sahip oldukları bu özellikler ile bireysel oyunları daha fazla tercih etmesi ve grup oyunlarından uzak durması zorbalık durumlarında kullandıkları baş etme stratejilerini daha iyi açıklamaktadır. Bu çocuklar grup içerisinde oynanan karmaşık oyunlarda çözülmesi muhtemel olabilecek sorun ve durumlarla karşılaşmadığı için bireysel oyunlarında ya sorundan kaçmaya çalışmakta ya da benmerkezci bir tutum ile soruna yönelmektedirler. Küçük yaş grubunu çocuklarının kolektif oyunlar içerisinde yer alması onların yaşanabilecek zorbalık durumlarında arkadaşlarıyla beraber çözümler üretebilmelerine ve diğerlerini de gözetme becerisini kazanabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Cinsiyet ile zorbalık arasındaki ilişki incelendiğinde okul öncesi dönem için kesin yargılarda bulunmak oldukça zordur. Alanyazında erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla zorbalık davranışları sergilediklerine yönelik araştırmalar çoğunlukta olmasına rağmen kız ve erkek çocuklar arasında zorbalık davranışlarını sergileme yönünde bir fark olmadığını düşünenlerde vardır. Bazı araştırmacılara göre, erkek çocuklar özellikle fiziksel zorbalık davranışını kız çocuklarından daha fazla göstermektedirler (Olweus, 1996; Loeber ve Hay 1997; Monks, Smith ve Swettenham, 2005; Wolke, Woods, Stanford ve Schulz, 2001). Bu görüşü savunmayan bazı araştırmacılar ise kız çocukları ile erkek çocukları arasında zorbalık davranışlarını gösterme konusunda bir fark olmadığı görüşünde birleşmektedirler (Frisen, Jonsson ve Persson, 2007; Kokkinos ve Panayiotou, 2004). Bu çalışma kapsamında elde

edilen verilerde de erkek çocuklar kızlardan daha fazla baskın stratejiyi tercih etmelerine rağmen cinsiyetler arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma yoktur. Çocukların zorbalık karşısında kullandıkları stratejilerde yine erkek ve kız çocukları arasında bu bağlamda anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyet ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar arasındaki uyumsuzluğun nedeni kültürel farklılıklar olabilir. Aynı zamanda çocuklar hakkında düşündüğümüz belirli kalıplar içeren cinsiyetçi yaklaşımlar da bu tutarsızlığın nedeni olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar öğretmenleri ile sürekli etkileşim içerisindeyler (Pianta, 1999). Öğretmen ve çocuk arasında kurulan etkileşim olumlu yönde geliştiğinde sınıf içerisinde zorbalık azalmakta, olumsuz yönde geliştiğinde ise artmaktadır (Dake ve diğ., 2003). Bu çalışma da öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiye yönelik görüşme soruları içerisinde beş adet soru çocuklara sorulmuştur. Çocuklar bu sorulardan üç tanesine uyumlu cevaplar verirken iki tanesine kaçınan cevaplar vermişlerdir. Görüşme soruları içerisinde yer alan; “*Öğretmeninle aynı fikirde olmadığını düşün. Bu durumda ne yaparsın?*” (Tablo 5), “*Öğretmenin sana yapmak istediğin şeyi önerdiğinde ne yaparsın?*” (Tablo 8) ve “*Öğretmenin oyununu durdurduğunda daha sonra ne yaparsın?*” (Tablo 9), sorularına uyumlu cevaplar vermişlerdir. İlk soruya uyumlu cevaplar ile aynı sayıda belirsiz cevaplar verilmiştir. Özellikle küçük yaş grubu çocuklarının daha fazla belirsiz cevaplar vermesi verilen durumu anlamlandıramamalarından kaynaklanabilir. Aynı zaman da ilk soru, diğer sorulara göre en fazla belirsiz cevapların verildiği soruyken, ikinci soru da diğer sorulara göre çocukların en fazla uyumlu cevap verdikleri sorudur. Çocuklar öğretmeni sınıf içerisinde bir otorite olarak gördüklerinde verilen durumu kabul etmişler ve değiştirmeye çalışmamışlardır. Çocuklar öğretmenlerine karşı gelmek istememişler ve öğretmenlerinin sözlerini dinlemeyi tercih etmişlerdir.

“*Eğer öğretmenin seni sevmediğin bir aktiviteye yönlendirirse ne yaparsın?*” (Tablo 11) ve “*Öğretmenin yapmak istediğin şeyi kabul etmezse ne yaparsın?*” (Tablo 14), sorularına ise çocuklar kaçınan cevaplar vermişlerdir. İlk soru diğer sorulara göre en fazla kaçınan cevapların verildiği sorudur. Renions ve Shaw (2013) yaptıkları araştırma da öğretmen ile çocuk arasında yaşanan çatışmaların zorbalık davranışlarını arttırabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu çalışmada ise çocuklar kendi istekleriyle öğretmenlerinin istekleri çatıştığında yine öğretmene karşı gelmeyi tercih etmemişlerdir. Fakat kendi isteklerinden vazgeçemediklerinden olay yerini terk etmeye çalışarak durumdan uzaklaşmaya çalışmışlardır.

Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki zorbalık davranışlarını arttırabileceği gibi aynı zamanda azaltabilmektedir. Çatışmadan uzak duygusal destek içerek çocuk öğretmen ilişkisi zorbalığı azaltmada etkili görülmektedir (Buyse ve diğ., 2008). Öğretmenlerin zorbalık hakkındaki farkındalığı çocukla kurulan ilişkide yönlendirici bir faktördür. Öğretmenler genellikle kolay gözlemlenebildiği için fiziksel zorbalığı daha rahat algılayabilmektedirler(Akyol, Yıldız ve Akman 2018). Zorbalığı doğal bir süreç olarak görüp müdahalede bulunmayan öğretmenlerin sınıf içerisinde zorbalığı pekiştireceği açıktır. Öğretmenlerin zorbalığın nedeni olarak ebeveyn tutumları ve sosyal çevreyi (Şahin ve diğ., 2009) görmeleri sorumluluk almak istememelerinden kaynaklanabilir. Öncelikle sınıf içerisinde çocukla öğretmen arasında kurulacak yakın ve sıcak ilişki zorbalıkla mücadelede elzem bir olgudur. Öğretmenini bir baskı unsuru olarak görmeyen çocuk çözüme ulaşamadığı durumlarda öğretmeninden yardım isteyebilme yetisini kendisinde bulacaktır. Çocuk ve öğretmen arasında kurulan olumlu ilişkiler, aile ve okulda kapsamaya başladığında zorbalıkla mücadele konusunda daha başarılı ve güçlü adımlar atılabilir.

Görüşme soruları içerisinde çocukların en fazla baskın cevabı tercih ettikleri soru; *“Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?”* (Tablo 3), sorusudur. Bu soru aynı zamanda diğer sorulara göre baskın cevapların en çok verildiği sorudur. Çocuklar bu soruya verdikleri cevaplar ile sınıf kurallarını yeteri kadar içselleştiremediklerini göstermişlerdir. Oyundan aldıkları keyif ile sınıf kuralları arasında bir çatışma yaşamışlardır. Oyun oynama isteği ağır basmış ve durumu kendi lehlerine çevirmeye yönelik baskın cevaplar vermişlerdir.

Büyük yaş grubu çocuklar küçüklere göre akranlarıyla daha başarılı etkileşim içerisindeyler (Denham, 2007). Akranlarıyla kurdukları etkileşimle ilgili olan, *“Bir arkadaşınla oyun oynadığını düşün. Sen oyunu değiştirmek istiyorsun fakat arkadaşın değiştirmek istemiyor. Bu durumda ne yaparsın?”* (Tablo 10), sorusuna çocuklar katılımcı cevaplar vermişlerdir. Aynı zamanda yaş ile verilen cevap arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup yaş arttıkça katılımcı cevaplar artmıştır.

Akran ilişkilerinin zorbalık üzerinde oldukça büyük etkisi vardır. Akranları ile olumlu ilişkiler geliştirip kabul gören çocuklarda zorbalık azalırken akranlarıyla etkili iletişim kuramayan ve akran reddine uğrayan çocuklar da zorbalığa yönelim artmaktadır (Gülay, 2010). Küçük yaş grubu çocuklar akran ilişkilerinde benmerkezci oldukları için büyükler

kadar etkili olamamaktadırlar. Bu durum zorbalık durumlarında kullandıkları baş etme stratejilerinin nedeni olarak görülmektedir.

Çocuklar toplama zamanının da gösteremedikleri öz denetimi ; “*Yaptığın işte hata yaptığını ve işin bozulduğunu düşün. Sonrasında ne yaparsın?*” (Tablo 16), sorusuna verdikleri katılımcı cevaplar ile göstermişlerdir. Görüşme soruları arasında en fazla katılımcı cevap alan ikinci soru olan bu soruda, çocuklar yaşadıkları sorunu çözmek için adımlar atmışlardır. Bozulan işlerini yarıda bırakmamışlar ve tekrar denemek istemişlerdir. Aynı zamanda bu soruda verilen katılımcı cevaplar ile yaş arasında anlamlı bir fark vardır. Yaş grubu büyüdükçe katılımcı cevaplar artmıştır. Küçük yaş grubu sorunun üstesinden gelemeyeceğini düşünmüş veya odaklanmada sorunlar yaşamış olabilirler. Büyük yaş grubu ise kendi yaptıkları işte sorumluluğu üstlenmiş hata yaptıklarında düzeltmek için çaba harcamışlardır.

### **5.3. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, okul öncesi dönemi çocukların zorbalık tanımları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin algılarını incelemek amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen temel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar, bulguların veriliş sırasına uygun olarak özetlenmiştir

Çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri katılımcı, kaçınan, baskın, uyumlu ve belirsiz temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Ulaşılan temalar daha önce yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermiştir.

Zorbalık durumlarını içeren sorulara verilen cevapların bir kısmı çocukların yaşları ile farklılaşırken diğer kısmının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Farklılaşan soruların ikisinde kaçınan cevapların diğer cevaplara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yaş büyüdükçe kaçınan cevapların azaldığı tespit edilmiştir. Küçük yaş grubu kendileriyle alay edildiğinde ortamı terk etmeye çalışmışlardır. Küçük çocukların zorbalıkla yüzleşmek istememesi kaçınan cevapların fazlalığının nedeni olarak görülebilir. Yaş ile farklılaşan diğer zorbalık sorusunda ise katılımcı cevapların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Yaş ile artan katılımcı cevapların çoğunlukta olma nedeni, büyük yaş grubu çocukların sahip oldukları gelişimsel özelliklerden ve prososyal davranışlardan dolayı olduğu düşünülebilir.

Zorbalıkla baş etme stratejileri incelendiğinde cevaplar ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Küçük yaş grubunda bulunan çocuklar katılımcı ve uyumlu cevapları büyüklere göre daha az tercih etmişlerdir. Büyük yaş grubu çocuklar sahip oldukları dil gelişimleri ve sosyal yeterlilik nedeniyle daha fazla katılımcı ve uyumlu cevaplar tercih ettikleri düşünülebilir. Kaçınan, belirsiz ve baskın cevaplar ise küçük yaş grubu tarafından daha fazla tercih edilen cevaplar olarak tespit edilmiştir. Küçük yaş grubu çocuklar, verilen durumları algılamakta zorlandıkları ve benmerkezci olarak kendilerini ön planda tutup başkalarını önemsemedikleri için kaçınan, belirsiz ve baskın cevapları daha fazla tercih etmiş olabilirler.

Cinsiyet ile zorbalık durumları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat erkek çocukları kız çocuklarına göre daha fazla baskın cevaplar verdikleri görülmüştür. Erkek çocukların fazla baskın cevaplar vermesinin nedeni kızlara göre karşılarındakini daha az önemsemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çocukların öğretmen ile ilişkilerini içeren sorularda uyumlu cevaplar diğer cevaplara göre oldukça fazladır. Çocuklar, öğretmeni bir otorite olarak gördüklerinden onunla zıtlasmaktan kaçınmış ve onun isteklerini yerine getirmeye çalışmış olmaları uyumlu cevapların fazlalığının nedeni olarak düşünülmektedir.

Sınıf kurallarıyla ilgili soruya verilen baskın cevapların fazlalığı, sınıf kurallarının yeterince içselleştirilmemesinin nedeni olduğu düşünülebilir.

Çocukların kendi hataları yüzünden değişen bir durumla ilgili soruya, katılımcı cevapları diğerlerine göre daha fazla verdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu soru ile çocukların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaş grubu büyüdükçe katılımcı cevaplar artmaktadır. Çocuklar yaptıkları işte sorumluluğu üstlendiği için katılımcı cevaplar daha fazla verilmiş olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanmaktadır.

- Zorbalık davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için okul öncesi dönem eğitim kurumlarında gözlemler yapılabilir.
- Okul öncesi dönem akran ilişkileri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi dönem öğretmenlerini zorbalık hakkında bilinçlenmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Boylamsal alışmalar ile çocukların okul öncesi dönemden başlayarak akran zorbalığı davranışları takip edilebilir.
- Okul ncesi dönem çocukların göstermiş oldukları akran zorbalığı ile sahip oldukları statü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların sosyal yeterlilik düzeyleri ile zorbalık durumlarında kullandıkları zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Zorbalık durumlarındaki katılımcı roller ile akran ilişkileri arasındaki dinamikleri inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Okul ncesi dönem ğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile çocukların kullandıkları zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., BakermansKranenburg, M. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2006). *The Early Childhood Aggression Curve: Development of Physical Aggression in 10- to 50- month-old Children*. Child Development, 77(4), 954-966.

Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). *Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten*. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 175-195). New York: Guilford Press.

Alsaker, F.,& Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten*. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), Handbook of bullying in schools: An international perspective (ss. 87–100). New York, NY: Routledge.

Akduman, G.G. (2012).*Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi*. Toplum ve Sosyal Hizmet.23(1),121-137.

Akyol A, N.,Yıldız, C. ve Akman, B.(2018). *Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33(2): 439-459

Andrews. N.C.Z., Hanish L.D., Fabes, R.A. ve Martin, C.L. (2014). *With Whom and Where You Play: Preschoolers' Social Context Predicts Peer Victimization*. Social Development Vol 23 No. 2 357–375

Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). *Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1*. International Journal of Behavioral Development, 34, 259–269.

Atlas, R.,& Pepler, D. J. (1998). *Observations of bullying in the classroom*. American Journal of Educational Research, 92, 86-99.

Bacanlı H. (1999). *İlköğretimde Rehberlik, Sosyal Beceri Eğitimi*, Editör: Yıldız Kuzgun, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Baldry, A. ve Farrington, D.P. (2000). *Bullies and Delinquents: Personal Characteristics and Parental Styles*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., Fontaine, N., Arseneault, L., Vitaro, F., ve diğ.. (2008). *Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool*. *Archives of General Psychiatry*, 65, 1185–1192.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). *The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems*. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.

Beane, A. L. (2005). *The bully free classroom over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Belacchi, C. ve Farina, E. (2010). *Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers*. *Aggressive Behavior*. 36, 371-389.

Björqvist, K., Lagerspetz, K. M ve Kaukiainen, A.. (1992). "Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression." *Aggressive Behavior* 18: 117–127.

Biggs, B. K., Vernberg, E., Little, T. D., Dill, E. J., Fonagy, P., & Twemlow, S. W. (2010). *Peer victimization trajectories and their association with children's affect in late elementary school*. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 136–146.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: A. F. Oğuzkan). Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.

Bodrova, E. & Leong, D. J. (2006) *Self-regulation as a key to school readiness, in: M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds) Critical issues in early childhood professional development* (Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co), 203–225

Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative Research in Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). *Bully/victim problems among middle school children*. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

Boulton, M. J. (1999). *Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying*. *Child Development*, 70, 944–954.

Bukowski, W. M. (2001). *Friendship and the worlds of childhood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 93–105.

Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). *Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61-73. doi:10.1016/j.ecresq.2010.04.004.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). *Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate*. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009.

Camodeca, M. ve Coppola, G. (2015). *Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding*. *International Journal of Behavioral Development*. 1-7.

Camodeca, M., Caravita, S.C.S ve Coppola, G.(2015). *Bullying in Preschool: The Associations Between Participant Roles, Social Competence, and Social Preference*. *Aggressive Behavior*. 41. 310-321

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). *Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (2), 186-197.

Chapell M, Hasselman SL, Kitchin T, Lomon SN, MacIver KW, Sarullo PL. (2006). *Bullying in elementary school, high school, and college*, *Adolescence*, 41(164).

Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). *Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships*. *Developmental Psychology*, 36, 485-498.

Cillessen, A.H.N. ve Mayeux, L. (2004). *From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status*. *Child Development*, 75, 147-163.

Craig, W., & Pepler, D. J. (1997). *Observations of bullying and victimisation on the schoolyard*. Canadian Journal of School Psychology, 2, 41-60.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crick, N.R., Bigbee, M.A., & Howes, C. (1996). *Gender differences in children's normative belief about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways*. Child Development, 67(3), 1003-1014. doi:10.2307/1131876

Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*. Child Development, 66, 710-722. doi:10.2307/1131945

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

Crick, N. ve Werner, N. (1998). *Response decision processes in relational and overt aggression*. Child Development, 69, 1630-1639.

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, J. (2013). *Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence*. JAMA Psychiatry, 70(4), 419-426.

Corsaro, W. A. (1997) *The sociology of childhood* (Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press).

Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). *Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills*. Early Education and Development, 24(3), 292-309. doi: 10.1080/10409289.2012.665760

Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). *Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygı düzeyiyle ilişkisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10, 151-158.

Dake, J. A., Price, J. H. ve Telljohann, S. K. (2003). *Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention*. Journal of School Health, 73(9), 347-355.

Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. ve Funk, J. B. (2003). *The nature and extent of bullying at school*. Journal of School Health, 73(9), 173-181.

Denham, S. A. (2007). *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1), 1-48.

Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). *Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior*. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S ve Queenan P. (2003). *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?* *Child Development*,74(1), 238–256

Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). *Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships*. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.

Doménech-Llaberia, E., Jané, M. C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M. & Canals, J. (2008). *Teacher Reports of Peer Aggression in Preschool: Its Relationship to DSM-IV Externalizing Symptoms*. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.

D' Zurilla, T. J., Nezu, M. (2007). *Problem- solving therapy: A positive approach to clinical intervention*. (Third Edition). Springer Publishing Company.

Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eisenberg, N.,& Fabes, R. A.( 1998). *Prosocial development*. In: W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (ss. 701–778). New York: Wiley & Sons.

Erdinç, S. (2009). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel Ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). *Children's friendship experiences and psychological adjustment: theory and research*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 5–24.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). *Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi*. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.

Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004). *Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations*. In Espelage, D., & Swearer, S. (Edt.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 37–61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Farmer, T. W. (2000). *Misconceptions of peer rejection and problem behavior*. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 194-208.

Freeman, G.G. (2014). *The Implementation of Character Education and Children's Literature to Teach Bullying Characteristics and Prevention Strategies to Preschool Children: An Action Research Project*. *Early Childhood Education Journal*.42,305-316.

Frisen A, Jonsson A, Persson C. (2007). *Adolescents' perception of bullying: who is the victim? who is the bully? what can be done to stop bullying?*, *Adolescence*, 42(168).

Gangal, M.(2013).*Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmaya Yönelik Uygulamaları ve Sınıf Yönetimi Stratejileri Hakkındaki İnançlarının İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Garner,P.W,Moses,L.K,Waajid,B.(2013).*Prospective teachers' awareness and expression of emotions: associations with proposed strategies for behavioral management in the classroom*. *Psychology in the Schools*.50:471–488 DOI10.1002/pits.21688.

Gazelle, H.,& Ladd, G. W. (2003). *Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood*. *Child Development*, 74, 257–278.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 233 pp

Gülay, H. (2010). *Okulöncesi Dönemde Akran Glişkileri (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gülay, H. (2010). *5-6 Yaş Çocukları Toprağı Tanıyor*. ISTECEInternational Science and Technology Conference (27-29 October 2010) Sakarya University. Salamis Bay Conti Hotel FamagustaTurkish Republic of Northern Cyprus. Proceedings Book, 12-19.

Gülay, H.(2009).*5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler*. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.6(1),104-121

Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). *Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği geliştirme çalışması*. Türk Psikoloji Yazıları,15, 47-61.

Gökler, R. (2007). *İlköğretimde Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Griffin, R. S.,& Gross, A. M. (2004). *Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research*. Aggression and Violent Behavior, 4, 379–400.

Gifford-Smith, M,E ve Brownell,C,A. (2003).*Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks*.Journal of School Psychology.41,235-284.

Grünigen, R.v, Perren. S., Nagale. C. ve Alsaker, F. D. (2010). *Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence*. British Journal of Developmental Psychology. 28, 679-697.

Gross, D., Sambrook, A., & Fogg, L. (1999). *Behavior problems among young children in low-income urban day care centers*. Research in Nursing & Health, 22, 15-25.

Hamre, B.,& Pianta, R. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.) School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability (pp. 49-83). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing

Hampel, P., Manhal, S. ve Hayer, T.(2009). *Direct and Relational Bullying Among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustment* . School Psychology International,30(5), 474–490.

Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., Fabes, R. A. (2005). *The social context of young children's peer victimization*. SocialDevelopment, 14(1), 2-19.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood*. Journal of Child Psychology and Psychiatry,45(1), 84–108.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). *Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth*. Journal of Early Adolescence, 21(1), 29-49.

Heinemann, P.-P. (1972). *Group violence among children and adults*. Stockholm: Natur och kultur.

Hetherington, E. M., Bridges, M., & Insabella, G. M. (1998). *What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment*. *American Psychologist*, 53, 167-184.

Hoepfl, M. C. (1997). *Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers*. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.

Houndoumadi, A. ve Pateraki, L. (2001). *Bullying and bullies in Greek elementary schools pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. *Educational Review*, 53(1), 19-27.

Jarvinen, D. W., & Nicholls, J. G. (1996). *Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations*. *Developmental Psychology*, 32, 435-441.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). *Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled*. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.

Kalliotis, P. (2000). *Bullying as a special case of aggression: procedures for cross cultural assessment*. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.

Kandemir, M., Palancı, M., Kurt, T., ve Çakır, O., (2008). *Relation of the interaction between the self-esteem of elementary students and their prosocial behaviors with peer bullying*. *International Conference On Educational Sciences 2008 ( ICES'08)*, Cilt 2, (pp. 1089-1094).

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi*. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Görüşleri*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.

Kapıcı, E. G. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi*. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-13.

Kiefer, S.M.ve Ryan,A.M.(2008).*Striving for social dominance over peers:The implications for academic adjustment during early adolescence*.Journal of Educational Psychology, 100,417-428.

Kirves, L.,& Sajaniemi, N. (2012). *Bullying in early educational settings*. Early Child Development and Care, 182(3–4), 383–400.

Kneeland, S. (2001). *Problem çözme* (Çev. Nurdan Kalaycı) Gazi Kitabevi: Ankara

Kochenderfer-Ladd, B. (2004). *Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping*. Social Development, 13(3), 329–349.

Kochenderfer-Ladd, B.,& Troop-Gordon, W. (2010). *Introduction to the special issue: Contexts, causes, and consequences*. Merrill-Palmer Quarterly, 56, 221–230.

Kochenderfer, B. J.,& Ladd, G. W. (1996). *Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?* Child Development, 67, 1305– 1317.

Kokkinos, C.,& Panayiotou, G. (2004). *Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behaviors disorders*. Aggressive Behavior, 30, 520–533.

Koray, Ö ve Azar, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 16(1), 125-136.

Krefting, L. (1991). *Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness*. The American Journal of Occupational Therapy, 45 (3), 214-222.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. ve Puura, K. (2001). *Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying*. Aggressive Behavior, 27, 102-110.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). *Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?* Child Development, 70, 1373–1400.

Ladd, G. W. ve Burgess. K. B.(2001). *Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?*.Child Development,72(5), 1579–1601

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Andrews, R. K. (2009). *The Child Behavior Scale (CBS) Revisited: A longitudinal evaluation of CBS subscales with children, preadolescents, and adolescents*. *Psychological Assessment*, 21, 325–339

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). *Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?* *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.

La Fontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). *Children's Perceptions of Popular and Unpopular Peers: A Multimethod Assessment*. *Developmental Psychology*, 38, 635 – 647. doi:10.1037/0012-1649.38.5.635

Lindzey, G. (Ed.). (1954). *Handbook of social psychology* (Vol. 1). Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Loeber, R., & Hay, D. (1997). *Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood*. *ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY*, 48, 371-410.

Lorenz, K. (1968). *Aggression: Its background and nature*. Stockholm: Norstedt & Söner.

Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marini, Z., Dane, A., Bosacki, S., & YLC-CURA. (2006). *Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization*. *Aggressive Behavior*, 32, 551–569.

Metin-Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi*. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*.13,27-41

Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). *Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles*. *Aggressive Behavior*, 31(1), 571–588.

Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. (Çev: H. Arıcı vd.) , Metaksan Matbacılık, Ankara

Moustakas, C.(1994).*Phenomenological Research Methods. Sage Publications,* Thousand Oaks California

Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). *Development of the Multidimensional Peer Victimization Scale. AggressiveBehavior, 26, 169-178.*

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, 285, 2094-2100.*

Oliver, R., Oaks, I., & Hoover, J. (1994). *Family issues an interventions in bully and victim relationships. The School Counselor, 41(3), 199-202.*

Olweus, D. (1996). *Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program. Understanding an Aggressive Behavior in Children, 794, 265–276.*

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

Olweus, D.,& Solberg, M. (1998). *Cross-cultural study of bully/victim problems in school: Final report for Norway to Japanese Ministry of Education. In Y. Morita & H. Soeda (Eds.), School bullying around the world. Tokyo: Japanese Ministry of Education*

Olweus, D. (1973). *Hack Chicks and a bully. Research on school bullying. Stockholm: Almqvist & Wicksell.*

Olweus, D. (1988). *It is possible to reduce bullying at school. Psykologtidningen, s, 10–15.*

Ömeroğlu, E. & Kandır, A. (2007). *Bilişsel Gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.*

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 493-517.*

Özen, Ş,D. ve Aktan, T.(2010).*Bağlanma ve Zorbalık Sisteminde Yer Alma: Başa Çıkma Stratejilerinin Aracı Rolü. Türk Psikoloji Dergisi, Haziran 2010, 25 (65), 101-113*

Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). *Düşük Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında AkranZorbalığı. İlköğretim Online, 9(2), 576-586.*

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280

Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989). *Sex differences in early consequences that children anticipate for aggression*. *Developmental Psychology*, 25, 312-319.

Perren, S., & Alsaker, F. (2006). *Social behavior and peer relationships of victims, bullyvictims, and bullies in kindergarten*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45–57.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pöyhönen, V. (2013). *“Defending Behavior in Bullying Situations.”* PhD diss., University of Turku.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). *Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies*. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244–252.

Renions, K.C. ve Shaw, T. (2013). *Teacher–child relationship, child withdrawal and aggression in the development of peer victimization*. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 34, 319-327

Repo, L. ve Sajaniemi, N. (2015). *Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children*. *Early Years*, 35(1), 5-21

Reunamo, J., Repo, M, K, L., Salminen, E., Lee, H. & Wang, L. (2015) *Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool*, *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967

Reunamo, J. T., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Kontu, E. (2012). *Cortisol levels and children's orientation in day care*. *Early Child Development and Care*, 182, 363–381

Reunamo, J. & Nurmilaakso, M. (2007) *Vygotsky and agency in language development*, European Early Childhood Education Research Journal, 15:3, 313-327, DOI: 10.1080/13502930701679320

Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). *Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes towards victims*. Journal of Social Psychology, 131, 615-627.

Rigby, K. (2003). *Consequences of bullying in schools*. The Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 583–590.

Rivers, I. (2001). *The bullying of sexual minorities at school: its nature and long-term correlates*. Educational and Child Psychology, 18, 33-46.

Rose, A. J., & Asher, S. R. (2004). *Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship*. Child Development, 75, 749–763.

Salı, G.(2014).*Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.43(2),195-216.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). *Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims*. Aggressive Behavior, 28, 30–44.

Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). *Bullies, Victims, and Bully–victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Ed.), Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups (ss. 322-340). New York, NY: The Guilford Press.

Salmivalli, C. (2009). *Bullying and the peer group: A review*. Aggression and Violent Behavior, 15, 112–120.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. (1999). *Self-Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, and Defensive Egotism as Predictors of Adolescents' Participation in Bullying Situations*. Personality and Social Psychology Bulletin, 25, 1268-1278.

Salmivalli, C., K. Lagerspetz, K. Björkqvist, K. Österman, and A. Kaukiainen. (1996). *“Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group.”* Aggressive Behavior, 22, 1–15.

Salmivalli, C., Voeten, M. ve Poskiparta, E.(2011). *Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40(5), 668–676

Seals, D., Young, J (2003). *Bullying And Victimization: Prevalence And Relationship To Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression*. Adolescence, 38, 735747.

Seçer,Z., Ogelman,H,G., Şimşek,H, Önder,A. ve Bademci,D. (2014). *Akran Şiddetine Maruz Kalan ve Kalmayan 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukların Okula Uyumlarının Analizi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.23,351-375.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Scarpaci, R. T. (2006). *Bullying: Effective strategies for its prevention*. Kappa Delta Pi Record, 42(4), 170-174.

Schuengel, C. (2012). “*Teacher–child Relationships as a Developmental Issue*”. Attachment & Human Development, 14(3), 329-336. doi:10.1080/14616734.2012.675639.

Schwartz, D., Dodge, D. A., Petit, G. S., & Bates, J. E. (2000). *Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group*. Developmental Psychology, 36 (5), 646- 662.

Shure, M.B. (2001a) *I can problem solve (An interpersonal cognitive problem-solving program) (ICPS)*. 2nd. edn., Illinois: Research Press.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). *Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression and prestige*. Aggressive Behavior, 35, 57–67.

Smith, P. K. ve Shu, S. (2000). *What good schools can do about bullying?: Findings from a survey in England schools after a decade of research and action*. Childhood, 7, 193-212.

Snyder, J., Brooker, M., Patrick, M. R., Snyder, A., Schrepferman, L., & Stoolmiller, M. (2003). *Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior*. Child Development, 74, 1881–1898.

Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemelä, S., Almqvist, F. (2009). *Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 birth cohort study*. Archives of General Psychiatry, 66(9), 1005–1012.

Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes R. A., Valiente, C., Shepard, S.A., Reiser, M., Losoya, S.H. ve Guthrie, I.K. (2006). *Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study*. Emotion, 6(3), 498–510.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques (2nd ed.)*. Sage Publications

Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). *Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance*. Social Development, 14 (3), 379-397.

Swit, C.S., McMaugh ve Warburton, W.A. (2016). *Preschool Children's Beliefs About the Acceptability of Relational and Physical Aggression*. International Journal of Early Childhood. 48, 111–127

Şahin, M., Demirağ, S. ve Aykaç, F. (2009). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı İle İlgili Algıları*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 17, 1-16

Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D. & Japel, C. (2004). *Physical Aggression during Early Childhood: Trajectories and Predictors*. Pediatrics, 114(1), e43-e50.

Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). *Okul Öncesi Dönemde Karşılaşılan Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim. 38(169), 329-345.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Mitchell, K. J. (2014). *Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition*. Journal of Adolescent Health

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin

Yurdakul, B. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 39-67.

Yüksel G. (2004). *Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Zembat, R. ve Unutkan, P. Ö. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Gelişim ve eğitimde yeniyaklaşımlar*. Morpa Yayınları, İstanbul.

Vaughn, B.E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A.J., Peceguina, I., Daniel, J.R., Verissimo, M., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K.K., Newell, W.Y., Miller, E.B., Snider, J.B. ve Korth, B.(2009). *Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study*. Child Development,80(6), 1775–1796

Verschueren, K.,& Koomen, H. M. (2012). *Teacher–child relationships from an attachment perspective*. Attachment & human development, 14(3), 205-211.

Vladchou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). *Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence*. Educational Psychology Review, 23(3), 329–358.

Vlachou, M,Andreou, E. ve Botsoglou, K. (2014). *Bully/Victim Problems among Preschool Children: Naturalistic Observations in the Classroom and on the Playground*. The International Journal of Learning: Annual Review.20,77-93.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society* (Cambridge, MA, Harvard University Press)

Walker, S., Berthelsen, D. ve Irving, K. (2001). *Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences*. Child Study Journal, 31, 177-191.

Warm, T. R. (1997). *The role of teasing in development and vice versa*. Development and Behavioral Pediatrics, 18, 97-101

Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. (1992). *Some consequences of early harsh discipline and a maladaptive social information processing style*. Child Development, 63, 1321 – 1335

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. ve Schulz, H. (2001). *Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors*. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

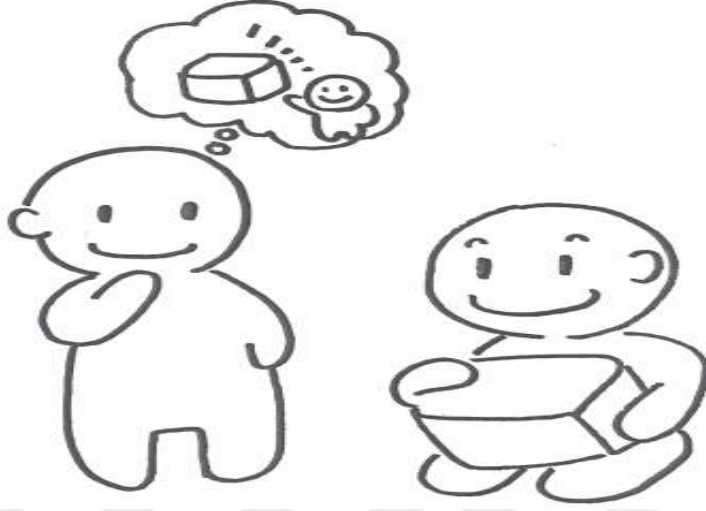
Wood, J. J., Cowan, P. D., Baker, B. L. (2002). *Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls*. *The Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), 72-88.



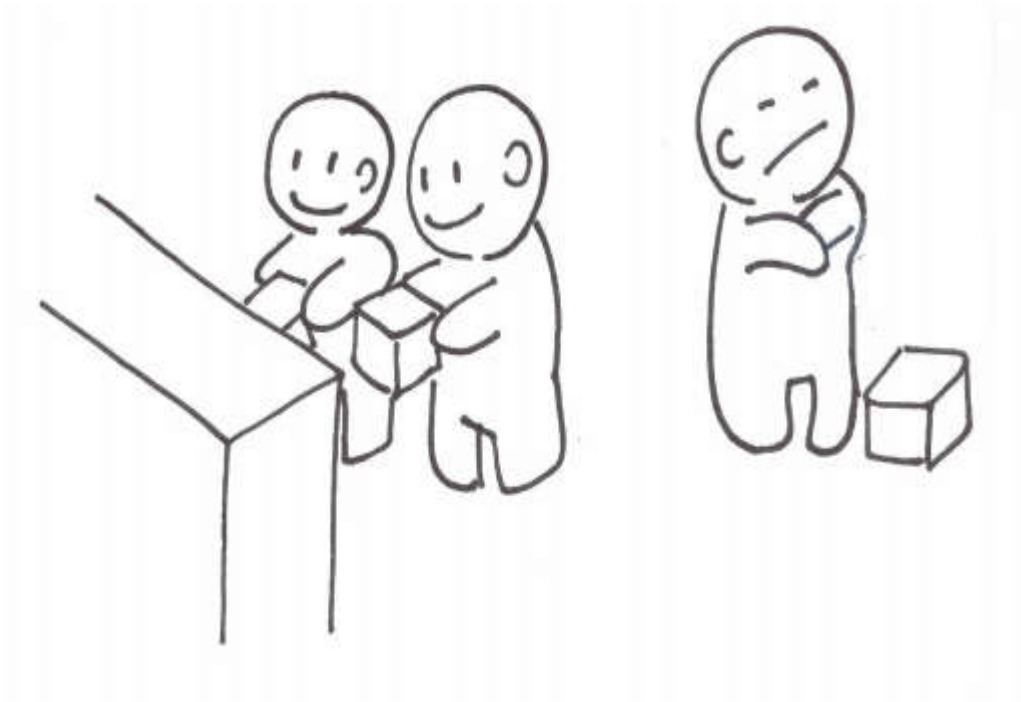
## BÖLÜM VI

### EK-1 GÖRÜŞME SORULARI

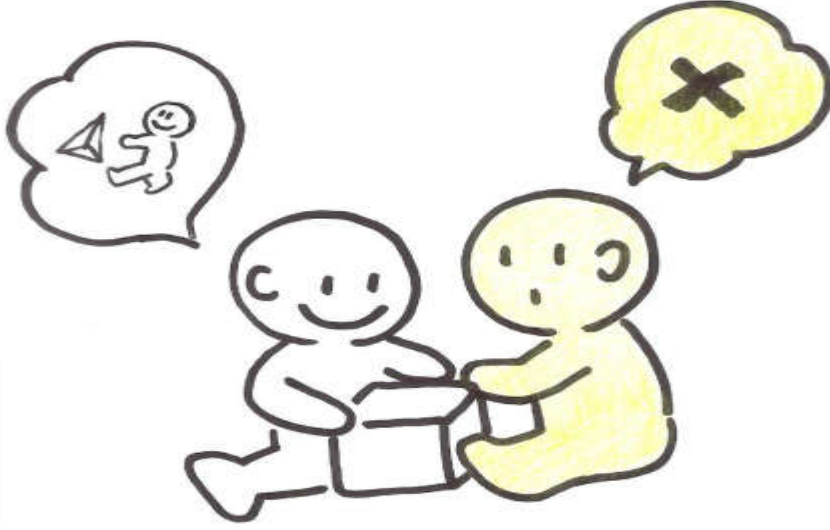
1. Bir çocuğun elinde oynamak istediğin bir oyuncak olduğunu düşün. Bu durumda ne yaparsın?



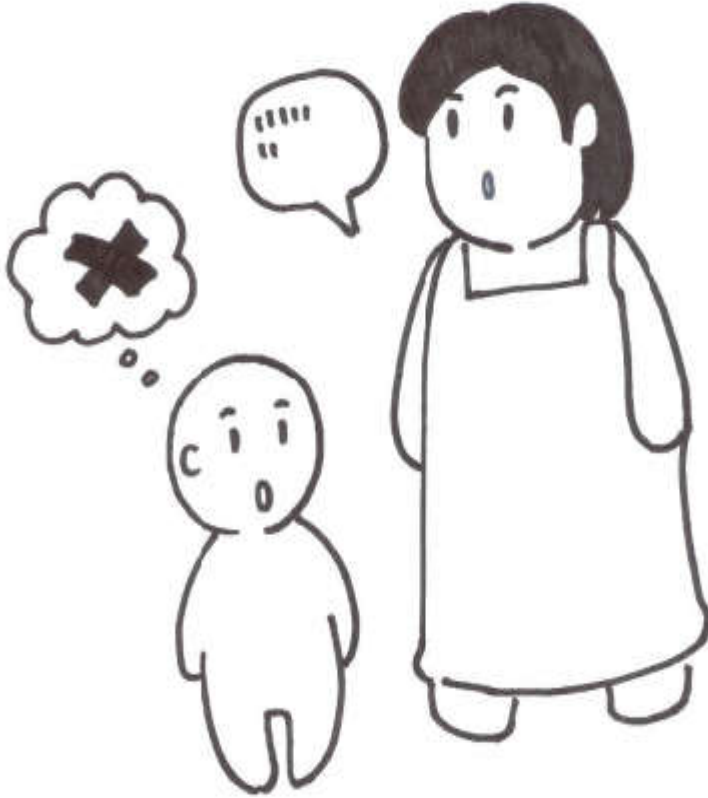
2. Sınıfta toplanma zamanı geldiğinde sınıfı toplamak istemiyorsan ne yaparsın?



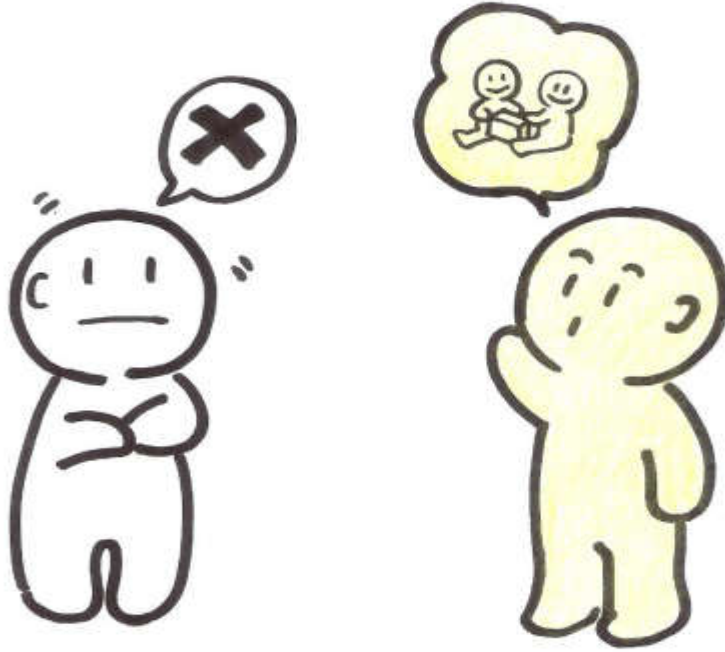
3. Bir arkadaşınla oynadığını düşün. Arkadaşın oyunu değiştirmek istiyor bu durumda ne yaparsın?



4. Öğretmenle aynı fikirde olmadığını düşün. Bu durumda ne yaparsın?



5. Eğer bir arkadaşın seninle oynamak istemezse ne yaparsın?



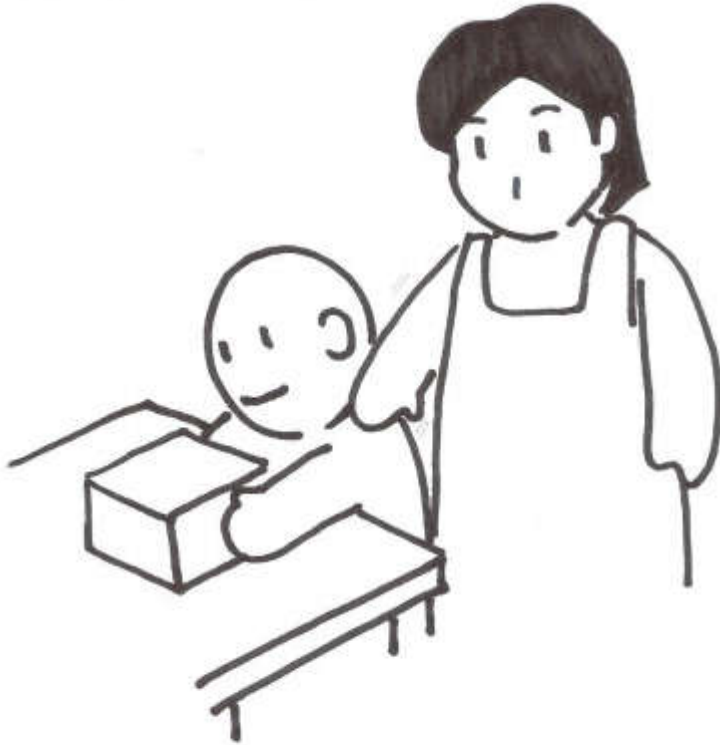
6. Bir ocuğun seninle alay ettiğini düşün. Bu durumda ne yaparsın?



7. Öğretmenin sana yapmak istediğini şeyi önerdiğinde ne yaparsın?



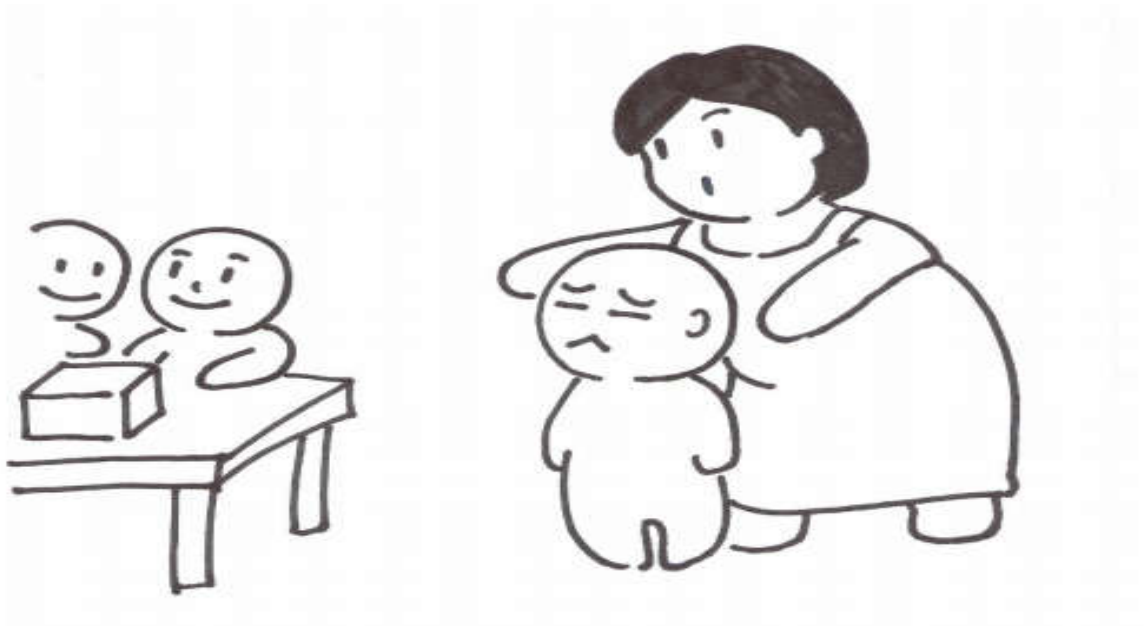
8. Öğretmenin oyununu durdurduğunda daha sonra ne yaparsın?



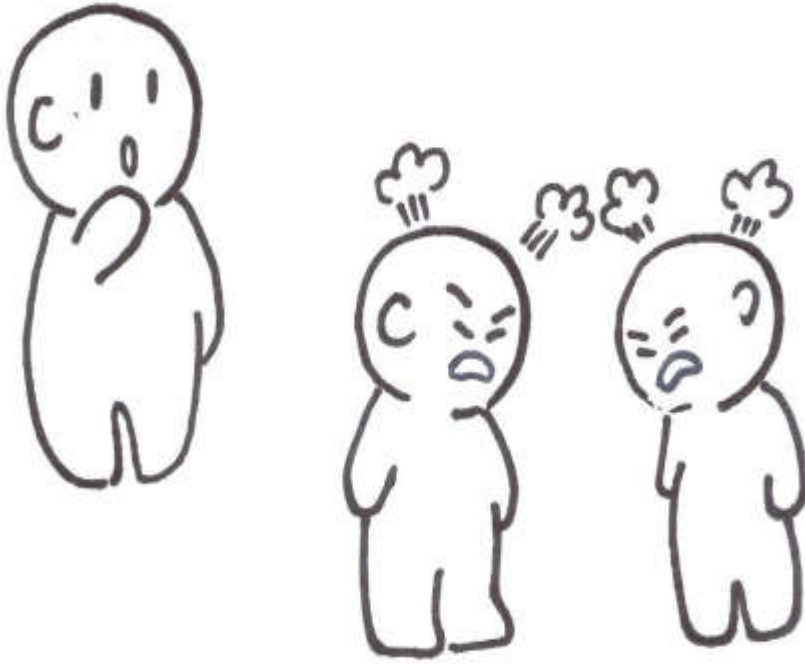
9. Bir arkadaşınla oyun oynadığını düşün. Sen oyunu değiştirmek istiyorsun fakat arkadaşın değiştirmek istemiyor. Bu durumda ne yaparsın?



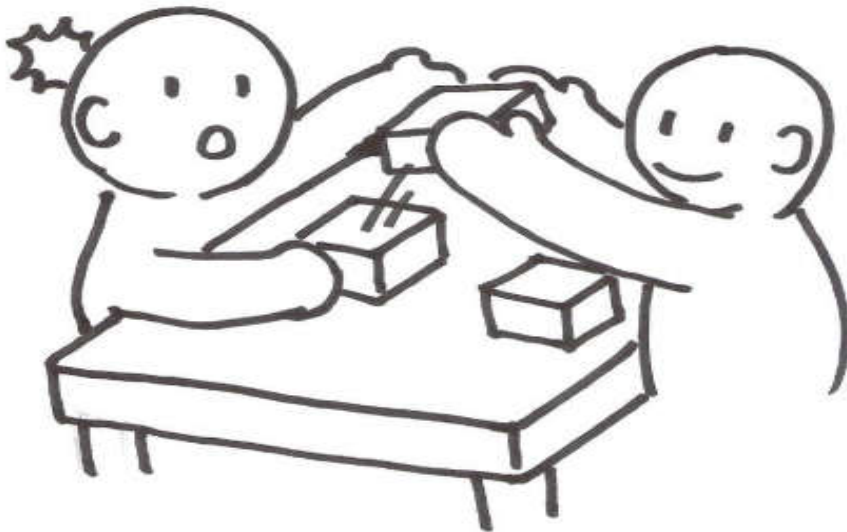
10. Eğer öğretmenin seni sevmediğini bir aktiviteye yönlendirirse ne yaparsın?



11. Arkadaşlarının birbirleriyle tartıştığını görürsen ne yaparsın?



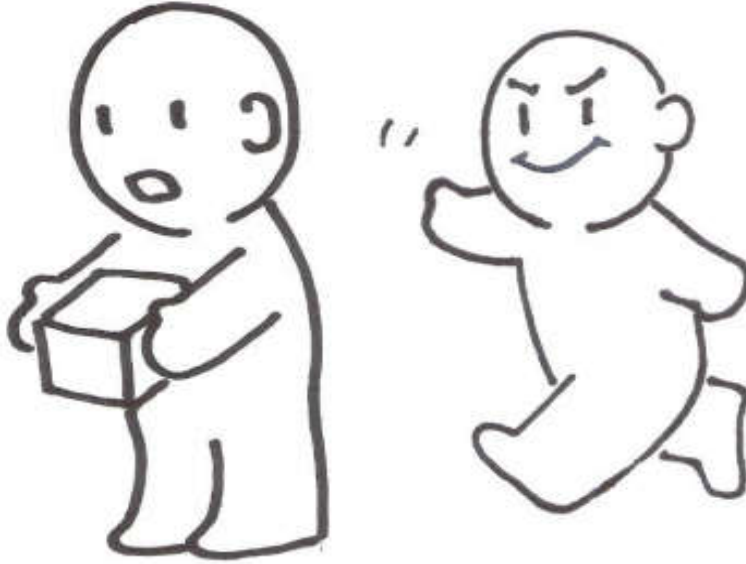
12. Arkadaşınla bir oyun oynadığını düşün. Arkadaşın oyunun kurallarına uymadığında ne yaparsın?



13. Öğretmenin yapmak istediğini şeyi kabul etmezse ne yaparsın?



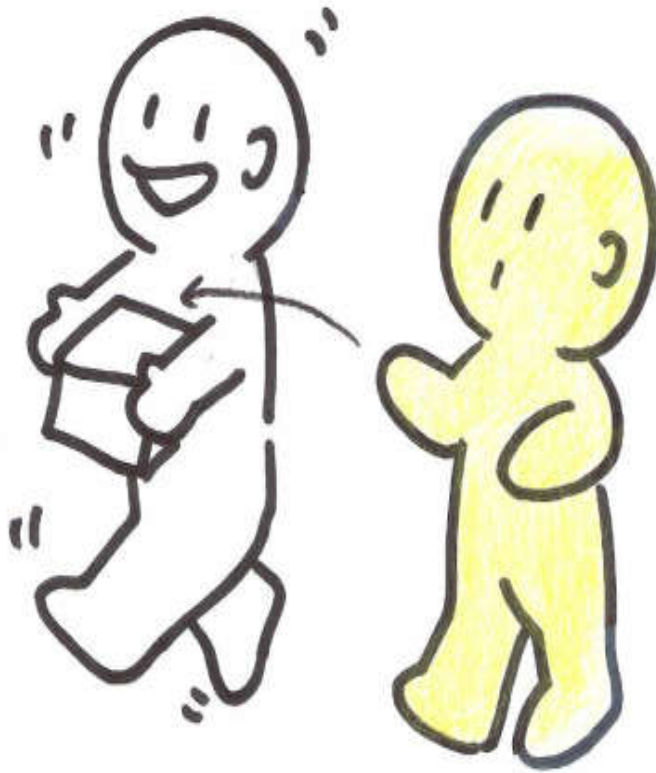
14. Önemli bir işle uğraşırken bir çocuk seni rahatsız ederse ne yaparsın?



15. Yaptığın işte hata yaptığını ve işin bozulduğunu düşün.Sonrasında ne yaparsın?



16. Biri oyuncakını elinden alırsa ne yaparsın?



MERT ERDEM

e-mail: merterdem19@gmail.com

Tel: 05073003865

Fatih Muallim Naci İlkokulu

Dervişali Mahallesi, Kesmekaya Cd. No:10, 34087

Fatih/İstanbul

### Kişisel Bilgiler

- Uyruğu: T.C
- Doğum Yeri: Merkez/ÇORUM
- Doğum Tarihi: 26 /06 /1991
- Medeni Durumu: Evli

### Eğitim Durumu

- Eylül 2009- Haziran 2014 Lisans: Ege Üniversitesi, İzmir,  
Okul Öncesi Öğretmenliği
- Eylül 2006- Haziran 2009 Lise: Anadolu Öğretmen Lisesi, Çorum

### İş Deneyimi

- Eylül 2017-... Okul Öncesi Öğretmeni  
Fatih Muallim Naci İlkokulu, İstanbul
- Eylül 2016- Haziran 2016 Okul Öncesi Öğretmeni  
Almus Görümlü Şehit Tuncay Çoban  
İlkokulu, Tokat
- Şubat 2016-Haziran 2016 Okul Öncesi Öğretmeni  
Bornova Altındağ Anaokulu, İzmir

### **Aldığı Sertifikalar**

- Türkiye Satranç Federasyonu Beyaz Piyon Öğretici Sertifikaları (UKD 1100)
- Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderliği Programı 1,2,3,4,5 Aşamaları
- Rodos Eğitim Grup Diksiyon,Beden Dili ve Etkili İletişim Sertifikaları
- Mavişehir Rotary Kulübü Toplum Liderleri Geliyor Ufuk Geliştirme ve Liderlik Eğitimi Seminerleri Programı Katılım belgesi
- Çocuk Oyunları ve Spor Kulüpleri Federasyonu Çocuk Oyunları Semineri Katılım Belgesi

### **Yabancı Dil**

- İngilizce: Okuma,yazma ve konuşma- iyi

### **Bilgisayar**

- MS Office uygulamaları (Outlook, PowerPoint, Word, Excel)

### **İlgi Alanları**

- Okul Öncesi Dönem Akran İlişkileri
- Okul Öncesi Dönem Oyun
- Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitimi
- Felsefe
- Saksafon ve yan flüt
- Satranç
- Koşmak

## ÖZET:

Okul öncesi dönemde çocukların maruz kaldıkları zorbalık davranışlarının çocukların hayatlarını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği bilinmektedir. Bu nedenle, bu araştırma 36-66 ay arası çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri ile çocukların yaşları ve cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ege Üniversitesinin Tıp Fakültesi anaokuluna devam eden 36-48 aylık, 48-60 aylık ve 60-66 aylık yaş grupları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Her grup içerisinde 20 çocuk olmak üzere toplamda 60 çocuk seçkisiz bir şekilde seçilerek çalışma grubunu dahil edilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Veri toplama aracı için Reunamo ve arkadaşları tarafından geliştirilen görüşme formu (Reunamo, Sajaniemi, Suhonen ve Kontu, 2012) temel alınarak, çocukların zorbalık algıları ve baş etme stratejilerini belirlemeye yönelik 16 soruluk bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu çocuklarla birebir yapılan görüşmeler ile uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, çocukların zorbalık durumlarında kullandıkları baş etme stratejileri; “katılımcı”, “kaçınan”, “baskın”, “uyumlu” ve “belirsiz” adlı temalarda toplanmıştır. Çocukların zorbalık durumlarında kullandıkları baş etme stratejileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların yaşları büyüdükçe “katılımcı” cevapları daha fazla verdikleri görülmüştür. Aynı zamanda, küçük çocukların gelişim özelliklerinden dolayı zorbalık durumları karşısında etkili stratejileri tercih edemedikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** zorbalık, baş etme stratejileri

**ABSTRACT:**

It is known that bullying behaviors that children are exposed to during the preschool period may negatively affect children's lives. Because of this, this study aims to reveal whether there is a significant relationship between bullying perceptions and bullying coping strategies and the age and sex of children between 36-66 months. The study group of the researchers between 36-48 months, 48-60 months and 60-66 months of age, which continues to the preschool of Ege University Medical Faculty, has formed. A total of 60 children, 20 children in each group, were selected and included in the study group. In this study, phenomenology was used as a qualitative research pattern. Based on the interview form (Reunamo, Sajaniemi, Suhonen and Kontu, 2012) developed by Reunamo et al. For the data collection tool, a 16-question interview form was developed to determine the bullying perceptions and coping strategies of children. The prepared interview form was applied with interviews made individually with children. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. As a result of the analyzes made, strategies for coping with children's bullying situations; "Participating", "Withdrawn", "Dominanting", "Adapting" and "Uncertain". There was no significant difference between the strategies of children coping with bullying situations and their sex, but there was a significant difference between their ages. As children aged, they were found to give more "participating" answers. At the same time, it has been found that young children can not prefer for effective coping strategies against bullying situations due to their developmental characteristics.

**Keywords:** bullying, coping strategies