

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

48-66 AYLIK ÇOCUKLARIN ZORBALIK DAVRANIŞLARI İLE
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ VE REKABET STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gökçe Gül GÜN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

48-66 AYLIK ÇOCUKLARIN ZORBALIK DAVRANIŞLARI İLE
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ VE REKABET STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BULLYING AND
LEADERSHIP TRAITS AND COMPETITIVE STYLES IN CHILDREN
AGED 48-66 MONTHS

Gökçe Gül GÜN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023

ONAY

Gökçe Gül GÜN tarafından hazırlanan “48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 23/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Müslimat Oya RAMAZAN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Gülçin GÜVEN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK	

ONAY

Gökçe Gül GÜN tarafından hazırlanan “48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri Ve rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 23/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda; Marmara üniversitelerinde görevli tez danışmanı ve öğretim üyelerinden oluşan jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

23/06/2023

Gökçe Gül GÜN

ÖZGEÇMİŞ

- 2015 Salih Korkut Budaras Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olma
- 2019 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun olma
- 2020 Iğdır/Merkez 15 Temmuz Anaokulu'na atanma
- 2020 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş



ÖNSÖZ

Öncelikle araştırma sürecine girdiğim günden itibaren bana olan desteğini, inancını ve kıymetli bilgi ve fikirlerini esirgemeyen danışman hocam Sayın Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN'a, ve yüksek lisans eğitimimde tanıştığım, zor zamanlarda bir telefon kadar uzakta olan, her zaman ulaşabildiğim ve yardım aldığım dönem arkadaşlarıma bana olan ilgi ve inançları için teşekkür ederim.

Bu yaşıma gelmemi sağlayan, her zaman arkamda duran, bana güvenen ve öğretmenliğin nasıl olması gerektiği hakkında bana örnek olan başöğretmen canım annem Melike GÜN ve başöğretmen canım babam Hüseyin GÜN'e, ayrıca anne karnından bu yana beni yalnız bırakmayan, her zor anımda yardıma koşan biricik ikizim Orhan Alp GÜN'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Beni lisans öğrenimimden bu yana hem akademik hayatımda hem de manevi hayatımda yalnız bırakmayan, her anlamda desteğini hissettiğim gerçek dostum Arş. Gör. Uzm. Sümeyra YILMAZ'a teşekkür etmeyi borç bilir bundan sonraki hayatımda da varlığını esirgememesini dilerim.

Son olarak öğretmenlikte ilk görev yerim olan Iğdır'da tanıştığım ve bana ikinci bir aile olan öğretmen arkadaşlarıma bu süreçte her zaman yanımda oldukları için, bana inandıkları için ve tüm stresimi çekerek beni rahatlattıkları için sonsuz teşekkürler...

Gökçe Gül GÜN

ÖZET

Bu araştırmada çocukların büründükleri zorbalık davranışları (rolleri) ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada çocukların zorbalık rolleri ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişki incelenirken bu bağımlı değişkenlerin çocukların yaşı, cinsiyeti, okula devam süresi, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu vb. bağımsız değişkenler açısından da incelenmiştir.

Nicel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Iğdır ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 48-66 aylık 248 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan “Çocuk Bilgi Formu”, Arzu Özyürek ve Fatma Betül Kurnaz tarafından 2019 yılında geliştirilmiş “ Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu”, Duran’ın 2019 yılında 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerini ölçmek için geliştirdiği “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” ve Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”dir. Araştırmada çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Analizi uygulanmıştır. Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ile cinsiyet, yaş, okula devam süresi, kardeş sayısı vd. değişkenler arasındaki anlamlı farklılığa bakılırken Bağımsız Grup t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda tüm zorbalık rolleri (zorba, kurban, pasif zorba) ile liderlik arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocukların zorbalık rolü ile tüm rekabet stilleri arasında negatif, kurban rolü ile tüm rekabet stilleri arasında pozitif, kurban rolü ile ise başkalarına odaklı rekabet ve göreve yönelik rekabet arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada çocukların liderlik özellikleri ile tüm rekabet stilleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Zorba, Kurban, Pasif Zorba, Liderlik, Rekabet Stilleri

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the relationship between bullying behaviors (roles) of children and their leadership characteristics and competitive styles. For this purpose, while examining the relationship between bullying roles of children, leadership characteristics and competitive styles, these dependent variables were found to be children's age, gender, duration of school attendance, number of siblings, education level of parents, etc. were also examined in terms of independent variables.

The sample of this study, which was conducted using the comparative relational survey model, one of the quantitative research designs, consisted of 248 children aged 48-66 months who were attending pre-school education in the province of Iğdır in the 2021-2022 academic year. Data collection tools used in the research; "Child Information Form" prepared by the researcher, "Bully and Victim Child Behaviors Evaluation Form" developed by Özyürek and Kurnaz in 2019, "Early Childhood Leadership Scale" developed by Duran in 2019 to measure leadership characteristics of 48-66 month-old children. " and "Preschool Competition Scale" adapted into Turkish by Uyanık Balat, Akman and Arslan Çiftçi (2017). In the study, Pearson Analysis was applied to examine the relationship between bullying behaviors, leadership characteristics and competitive styles of children. Children's bullying behaviors, leadership characteristics and competitive styles, as well as gender, age, duration of school attendance, number of siblings, etc. The Independent Group t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis-H Test were used to examine the significant differences between the variables.

As a result of the research, a positive relationship was found between all bullying roles (bully, victim, passive bully) and leadership. In addition, it was observed that there was a negative relationship between the bullying role and all competitive styles, a positive relationship between the victim role and all competitive styles, and a positive relationship between the victim role and other-oriented competition and task-oriented competition. In the study, a positive and significant relationship was found between children's leadership characteristics and all competitive styles.

Keywords: Preschool, Bully, Victim, Passive Bully, Leadership, Competitive Styles

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZGEÇMİŞ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri	10
2.2. Zorbalığa Genel Bir Bakış	11
2.2.1. Saldırganlık.....	11
2.2.2. Zorbalığın tarihçesi ve tanımı	14
2.2.3. Zorbalık ile ilgili kuramlar	16
2.2.3.1. Biyolojik kuram	17
2.2.3.2. İçgüdü kuramları	17
2.2.3.2.1. Psikanalitik kuram	18
2.2.3.2.2. Etolojik kuram	18
2.2.3.3. Sosyal öğrenme kuramı.....	19
2.2.3.4. Engellenme-saldırganlık hipotezi.....	19
2.2.4. Zorbalık türleri.....	20
2.2.4.1. Dolaylı zorbalık.....	20
2.2.4.2. Doğrudan zorbalık.....	21
2.2.4.3. Fiziksel zorbalık	21

2.2.4.4. Sözel zorbalık.....	21
2.2.4.5. İlişkisel zorbalık.....	21
2.2.4.6. Cinsel zorbalık	22
2.2.4.7. Siber zorbalık	22
2.2.5. Zorbalık rolleri.....	23
2.2.5.1. Zorba	23
2.2.5.2. Kurban.....	23
2.2.5.3. Zorba-kurban.....	24
2.2.5.4. Pasif zorba.....	25
2.2.5.5. İzleyici.....	25
2.2.6. Zorbalığın etkileri	25
2.2.7. Okul öncesi dönemde zorbalık	28
2.2.8. Zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalar	29
2.3. Liderlik Kavramı	34
2.3.1. Liderlik nedir?	34
2.3.2. Liderliği etkileyen faktörler.....	36
2.3.3. Liderlerin özellikleri	37
2.3.3.1. Sosyal-duygusal beceriler	38
2.3.3.2. Dil becerisi	38
2.3.4. Okul öncesi dönem ve liderlik.....	39
2.3.5. Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar	40
2.4. Rekabet Davranışı.....	43
2.4.1. Rekabet kavramının tanımı ve rekabet stilleri	43
2.4.2. Okul öncesi dönemde rekabet.....	45
2.4.3. Rekabet stillerini etkileyen faktörler.....	46
2.4.4. Rekabet ile ilgili yapılan araştırmalar.....	48
BÖLÜM III: YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Çocuk bilgi formu.....	54
3.3.2. Zorba ve kurban çocuk davranışlarını değerlendirme formu	54
3.3.3. Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeği.....	55
3.3.4. Okul öncesi rekabet ölçeği.....	56

3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	57
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	59
4.1. Araştırmanın 1. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular.....	59
4.2. Araştırmanın 2. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular.....	60
4.3. Araştırmanın 3. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular.....	61
4.4. Araştırmanın 4. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular.....	62
4.5. Araştırmanın 5. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular.....	63
4.5.1. Çocukların zorbalık özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki farklara ilişkin bulgular.....	63
4.5.2. Çocukların liderlik özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki farklara ilişkin bulgular.....	71
4.5.3. Çocukların Rekabet Stilleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	76
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	82
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	82
5.1.1. Araştırmanın 1. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma.....	82
5.1.2. Araştırmanın 2. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma.....	83
5.1.3. Araştırmanın 3. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma.....	84
5.1.4. Araştırmanın 4. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma.....	85
5.1.5. Araştırmanın 5. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma.....	85
5.1.5.1. Çocukların zorbalık davranışlarının tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma.....	85
5.1.5.2. Çocukların liderlik özelliklerinin tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma.....	89
5.1.5.3. Çocukların rekabet stillerinin tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma.....	92
5.2. Öneriler.....	95
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	95
5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	120
Ek-1 Uygulama İzin Yazıları.....	120
Ek-2 Ölçek Uygulama İzinleri.....	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Saldırganlık ve Zorbalık Davranışları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar. .	16
Tablo 3.1.	Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları...	53
Tablo 4.1.	Çocukların ZKÇDD Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 4.2.	Çocukların Liderlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri ...	60
Tablo 4.3.	Çocukların Rekabet Stillerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri ..	60
Tablo 4.4.	Çocukların Zorbalık Davranışları Puanları ile Liderlik Özellikleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Analizi Bulguları	61
Tablo 4.5.	Çocukların Zorbalık Davranışları Puanları ile Rekabet Stilleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Analizi Bulguları	61
Tablo 4.6.	Çocukların Liderlik Puanları ile Rekabet Stilleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Bulguları	63
Tablo 4.7.	Çocukların Zorbalık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	64
Tablo 4.8.	Çocukların Zorbalık Davranış Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	64
Tablo 4.9.	Çocukların Zorbalık Davranış Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	65
Tablo 4.10.	Çocukların Zorbalık Davranış Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	66
Tablo 4.11.	Çocukların Zorbalık Davranış Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	67
Tablo 4.12.	Çocukların Zorbalık Davranış Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	68

Tablo 4.13. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	70
Tablo 4.14. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Devam Edilen Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	71
Tablo 4.15. Çocukların Liderlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	72
Tablo 4.16. Çocukların Liderlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	72
Tablo 4.17. Çocukların Liderlik Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	73
Tablo 4.18. Çocukların Liderlik Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	73
Tablo 4.19. Çocukların Liderlik Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları.....	74
Tablo 4.20. Çocukların Liderlik Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	74
Tablo 4.21. Çocukların Liderlik Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	75
Tablo 4.22. Çocukların Liderlik Puanlarının Devam Edilen Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	75
Tablo 4.23. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları.....	76
Tablo 4.24. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları	76

Tablo 4.25. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları.....	77
Tablo 4.26. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	78
Tablo 4.27. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	78
Tablo 4.28. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	79
Tablo 4.29. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları	80
Tablo 4.30. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Devam Edilen Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81

BÖLÜM I: GİRİŞ

Giriş bölümünde, problem, amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlar kısımları yer almaktadır.

1.1. Problem

İnsan hayatında gelişimin en hızlı olduğu ve hayatına kalıcı izler bırakan dönem okul öncesi dönemdir (Gülay, 2009). Bu dönemde çocuklar bilişsel, sosyal, dilsel, psikomotor alanlarda büyük bir gelişim gösterirler (Tunçeli ve Zembat, 2018). Ayrıca okul öncesi dönemde beyin gelişiminin de hızlı olması çocukların çevre uyaranlarından daha fazla etkilenmelerine neden olur (MEB, 2013). Çocuğun çevresinden en çok etkilendiği bu dönemde okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişim özelliklerini geliştirmek ve eğitim gereksinimini karşılamak için eşsiz bir ortam sağlar (Acer, 2015). Çocuğun doğumdan itibaren ilk eğitim ortamının sahip olduğu ailesi olduğu düşünülürse okul öncesi eğitim kurumları çocuğun içinde bulunduğu aile eğitimini destekleyici kurumlar olarak kabul edilebilir (Kandır, 2001). Çocukların sosyal olarak ilk defa iletişim kurdukları kişiler aile bireyleridir. Okul öncesi eğitime başlamalarıyla birlikte ilk defa aile bireyleri dışında öğretmen ve akranlarının olduğu sosyal bir ortamda bulunurlar (Gülay Ogelman, 2016). Bu ortamda akranlarıyla iletişim kurarak aile ortamından daha fazla sosyalleşmeye başlarlar (Besnili, 2019). Aile ortamında edindikleri sosyal becerileri kullanarak öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişime girer, sohbet eder, oyunlar oynarlar. Okul öncesi eğitim kurumları çocukların aile ortamında edindikleri sosyal becerileri ve sosyal gelişimlerini destekleyici ortam ve içeriğe sahiptir (Şen, 2009). Bu sosyalleşme sürecinde çocuklar yaşlılarıyla beraber vakit geçirerek paylaşma, empati kurma, sosyal beceriler kazanma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi olumlu beceriler edindikleri gibi saldırganlık ve zorbalık gibi problemli davranışlar içerisinde de bulunabilirler (Metin Aslan, 2013).

Çocukların akran ilişkilerinde gösterdikleri olumsuz, karşıdaki kişiye zarar veren davranışlara genel olarak ‘saldırganlık’ adı verilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Saldırganlık; vurmak, itmek gibi fiziksel, alay etmek, hakaret etmek gibi sözel ve arkadaş grubuna almamak, onun hakkında dedikodu yapmak gibi sosyal davranışlar içermektedir (Seçer, Ogelman, Şimşek, Önder ve Bademci, 2014). Zorbalık ise saldırganlığın alt

boyutlarından birdir. Bu nedenle her saldırgan davranış zorbalık olarak adlandırılmamakla birlikte her zorba davranış saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Tuğrul ve Metin Aslan, 2014). Birçok araştırmaya göre zorbalık davranışı saldırganlık eyleminden farklı olarak kasıtlı, sürekli ve iki taraf arasında güç dengesizliği unsurlarını bir arada bulundurması ile ayrılır (Olweus, 1999; Farrington, 1993; Olweus, 1993;).

Çocuklar zorbalık davranışını farklı nedenlerden ötürü gösterebilirler. Bazı araştırmacılara göre çocuk çevresinde gördüğü topluma uygun olmayan davranışları örnek alarak zorbalık davranışında bulunurken, diğer araştırmacılara göre dürtüsel, biyolojik, kendi çıkarını gözetme, kendini savunma gibi farklı nedenlerle de zorbalık davranışı sergileyebilir (Rodkin, Hanish ve Espelage, 2015). Her ne sebeple olursa olsun bu olumsuz davranış; zorbalık davranışını gerçekleştiren zorba, zorba davranışında bulunmayan fakat buna seyirci olan pasif zorba, bazen zorba bazen de kurban rolünde olan zorba-kurban ve her zaman mağdur rolünde olan kurban bireylerin hayatını kısa ve uzun vadede önemli derecede etkileyecek olumsuz izler bırakmaktadır (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018).

Çocuğun ilerleyen zamanda topluma uyum sağlaması için erken çocukluk döneminde olumlu sosyal ilişkiler içinde bulunması çok önemlidir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Bu nedenle zorbalık yapan çocukların saldırgan ve zorba davranışlarını olumlu akran ilişkilerine döndürmek için, bu çocukların özelliklerini bilmek eğitimci ve ebeveyn önemli bir fayda sağlayacaktır. Yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olsa da zorba çocukların benzer özellikleri barındırdığına dair araştırma sonuçları mevcuttur. Örneğin zorba çocukların diğer çocuklara göre akranları tarafından daha fazla dışlanan, sosyal iletişime karşı daha az ilgili (Yalçıntaş Sezgin, 2018), empati becerisi zayıf (Gökler, 2007), sosyo-ekonomik durumu düşük olan (Perren, Stadelmann ve Klitzing, 2009) ve aile içi çatışma ortamında büyüyen (Özözen Danacı ve Çetin, 2016) çocuklar olma olasılıklarının yüksek olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra çocukların farklı özellikleri de zorbalık davranışlarında gözlemlenmiş ve araştırmacılar tarafından bu özellikler belirtilmiştir. Örneğin Perren'a (2000) göre zorba olan çocuklar akran ilişkilerinde lider konumda olabilmektedir. Petrides, Sangareau, Frunham ve Frederickson'un (2006) yaptığı çalışmaya göre ise çocukların saldırganlık davranışları ile duygusal zekaları arasında negatif ilişki bulunurken, çocukların liderlik özellikleri ile duygusal zekaları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bu çalışma örnek alınacak olursa araştırma sonuçlarından liderlik ile saldırganlık davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Bu durum Perren'in araştırma sonuçları ile ters düşmektedir. Ayrıca liderlik kavramı sadece yetişkinlik döneminde değil, çocukluk döneminde de büyük önem taşımaktadır. Murphy ve Jhonson'a (2011) göre liderlik gelişimi için en uygun dönem erken yaşlar olmakla birlikte, liderlik deneyiminin sıklığı da gelecekteki liderlerin yetişmesinde büyük rol oynar.

Bu güne kadar liderlik geliştirme programları üzerine yapılan araştırmalar sonucunda liderlik becerisinin öğretilabilir ve geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karnes ve Chauvin, 1985). Bunu destekler nitelikte Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş'ın 2017 yılında dört farklı liderin biyografisi ve otobiyografilerini inceledikleri araştırmada liderlik özelliğinin anne baba tutumundan ve sosyal çevreden etkilendiği bulunmuştur. Aynı zamanda liderlik hayatın her alanında ortaya çıkan bir kavramdır (Duke, 1987 akt. Şişman, 2018). Bu açıdan çocuklara erken yaşlardan itibaren diğer gelişim alanlarının yanı sıra liderlik becerisi eğitimi verilerek gelecekte politika, din, eğitim, sanat, ticaret, sosyal medya (vb.) alanlarında yetkin ve lider bireyler yetiştirilebilir. Böylelikle topluma nitelikli ve istendik özelliklere sahip bireyler kazandırılabilir.

“Liderlik” kavramının pek çok tanımı vardır ve günümüzde dahi bir tanım üzerinde ortak görüşe varılmamıştır (Gündüz, Beşoluk ve Önder, 2011). Liderliğin farklı tanımlarını ortak bir paydada buluşturmaya çalışan Turan (2020), liderliği kişileri ve grupları ortak amaca doğru yönlendirmek ve eylemde bulundurmak süreci olarak belirtmiştir. Cansoy, Türkoğlu ve Parlar (2016), insanların gelişim dönemlerinin değişmesine bağlı olarak liderlik özelliklerinde de farklılıklar gözlemlenebileceğini söylemektedir. Bu bağlamda Kemple (1991)'nin yetişkinlik ve gençlik liderliği ile çocukların liderlik davranışının eş tutulmaması gerektiğini ifade eden sözleri dikkate alınmalıdır. Bu yüzden çocukların liderlik özelliklerini çocukların aktif yaşamlarında incelemek önem taşımaktadır (akt. Duran ve Ramazan, 2021). Ayrıca liderlik ile ilgili alanyazındaki birçok araştırma küçük çocukları değil, yetişkinleri konu edinmiştir

Çocuklar okulda kurdukları akran ilişkilerinde çeşitli sosyal davranışları da birbirlerinden öğrenirler. Bu sosyal ortamda bir çocuk kurallara uymuyorsa zamanla arkadaşlarından öğrenerek kurallara uymaya başlayabilir, birbirlerini zor durumlarda destekleyebilir veya saldırgan davranış gösteren çocuğu izleyerek onun gibi saldırganlaşabilir. Ayrıca akranlar birbirlerinin eleştirisi, başarı veya rekabet kaynağı da olabilirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Akran ilişkilerinde gözlemlenen rekabet

davranışının nedenini çocuğun lider olma isteği oluşturabileceği gibi rekabet davranışının sonucunda istediğini elde edemeyen çocuk saldırgan/zorba davranışlar sergileyebilir. Zorbalık, liderlik ve rekabet davranışlarının en önemli ortak noktası hepsinin sosyal bir ortam mevcutsa gerçekleşiyor olmasıdır.

Simmons, King, Tucker, ve Wehner (1986) rekabeti; rakibin olduğu bir ortamda, gerçekleşen eylem sonucunda kazananın ve kaybedenin ortaya çıktığı durum olarak tanımlamıştır (akt. Akbayırlı ve Aydın, 2000). Gümüş (2018) de bir yerde rekabet olabilmesi için birden fazla kişinin bir arada bulunması gerektiğini belirtmiştir. Dünyada insan nüfusunun artmasıyla küreselleşme de artmış, her alanda gözlemlenen rekabet durumunun eğitim ortamlarında da gözlemlenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Kurumanoğlu ve Aksoy, 2021). Yapılan araştırmalara göre rekabetin sadece büyük yaş grubu çocuklar arasında değil, okul öncesi dönem çocuklarında da gözlemlendiği görülmüştür. Örneğin Tsiakara ve Digelidis'in (2014) okul öncesi dönem çocuklarında rekabet davranışlarını gözlemlediği araştırma sonucunda çocukların sosyal ortamlarda farklı rekabet davranışlarında bulundukları belirtilmiştir. Cüceloğlu'na (2018) göre çocuk okul öncesi ortamında kendi yaşıtıdan birçok çocukla yüz yüze gelir ve rekabet ortamında bulunur. Bu durum ilk defa bu kadar kalabalık bir ortama giren çocuk için zorlu bir duygu kontrolü süreci başlatabilir ve beraberinde olumsuz bir rekabet davranışı sergilemesine neden olabilir. Okul ortamında rekabetin olumsuz sonuçları olabileceğini söyleyen araştırmacılar olduğu gibi rekabetin yapıcı yönünün de bulunduğunu, öğrenmeyi ve işbirliğini desteklediğini söyleyen (Weinberger ve Stein, 2008) araştırmacılar da mevcuttur.

Ayrıca Weinberger ve Stein (2008) rekabetin; yer, olay, kişi sayısı, ortamdaki kişilerin cinsiyeti, grupla tanışıklık gibi değişkenlerle beraber farklı şekillerde ortaya çıktığını veya hiç çıkmadığını belirtmektedir. Buna göre Griffin-Pierson (1990) rekabeti kişiler arası rekabet ve hedef odaklı rekabet olarak iki türe ayırmış; kişiler arası rekabeti “karşıdaki kişiden daha iyi yapma, kazanma isteği ve bu rekabetten zevk alma durumu” olarak tanımlarken, hedef odaklı rekabeti “bir hedefe ulaşmak için elinden gelenin en iyisini yapma arzusu” olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra Paquette, Gagnon, Bouchard, Bigras ve Schneider'in 2013 yılında yaptıkları araştırmada Griffin Pierson'un rekabet türlerine bir yenisini daha eklemiş, baskınlık korunumu hiyerarşisi olarak adlandırdıkları; içinde saldırganlık barındırmadan kişinin hedefe ulaşmasını sağlayan rekabet türünü

tanımlamışlardır. Ayrıca Pequette vd. yaptığı araştırma sonucunda farklı rekabet stillerine sahip çocukların saldırgan davranışları ne düzeyde gösterip göstermediklerine de ulaşmıştır. Buna göre rekabet ortamında saldırganlık gibi olumsuz davranışların da gözlemlendiği söylenebilir.

Tüm bu bilgilere bakılacak olursa okul öncesi dönemde karşılaşılan zorbalık davranışı, liderlik özelliği ve kişinin sahip olduğu rekabet stilleri birbiriyle bir ilişki içerisinde. Sosyal bir ortamda gözlemlenen zorbalık, liderlik ve rekabet davranışları birbirlerinin nedeni veya sonucu olabilmektedir. Fakat geçmişten bu yana bu kavramlar hakkında ayrı ayrı veya farklı eşleşmelerle araştırmalar yapılmış olsa da bunları bir arada inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çocukların zorbalık davranışlarının, liderlik özelliklerinin ve rekabet stillerinin birbirleriyle ilişkilerinin incelenmesi öğretmenlere çocukların bu özelliklerini anlamasına ve karşılaşılan durumlarda yapılacak uygulamalar için rehber olmasına olanak sağlayacaktır. Bu yüzden bu araştırmada çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri analiz edilerek birbirleriyle olan ilişkisine bakılmış, alan yazında eksikliği olan ve özellikle erken çocukluk dönemini kapsayan akran zorbalığı, liderlik ve çocukların rekabet stilleri çerçevesini genişletmek amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ne düzeydedir?
2. Çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Çocukların zorbalık davranışları ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çocukların liderlik özellikleri ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri cinsiyete, yaş gruplarına (48-60 ay, 60-66 ay), okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim durumuna, aile sosyo-ekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgeye (köy-ilçe-merkez) göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Önem

Zorbalığın bazı okul çağı dönemlerde normal karşılanabileceğini ifade eden görüşler bulunmakla birlikte (Lipman, 2003), saldırganlık ve zorbalık davranışına sahip olan yada bu davranışlara maruz kalan çocukların ilerleyen zamanlarda okul hayatına uyumsuzluk (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Seçer vd., 2014), psiko-sosyal sorunlar (Ostrov, Woods, Jansen, Casas ve Crick, 2004), suç işleme eğilimi (Sourander vd., 2007) gibi problemlerle karşılaşma olasılığının çok yüksek olduğu birçok araştırma sonucunda belirtilmiştir. Bunun yanı sıra zorbalık davranışının küçük yaşlardan itibaren görüldüğü birçok araştırma sonucunda kanıtlanmıştır (Camodeca, Caravita ve Coppola, 2015; Gültekin Akduman, 2012; Hanish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005).

Ayrıca okul öncesi dönemde zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan çocukların ilerleyen yıllarda da bu davranışları sürdürdüğü yapılan araştırmalar sonucunda görülmüştür (Gillies Rezo ve Bosachki, 2003). Bu davranışların devam etmemesi için eğitimcilerin çocuklar daha kritik dönemlerini atlatmamışken önlem almaları büyük önem taşımaktadır çünkü zamanında alınmayan önlemler çocukta olumlu davranış değişikliğinin önüne geçebilir (Özyürek ve Kurnaz, 2019). Engellenme- Saldırganlık Hipotezi'ne göre birey ulaşmak istediği hedefe ulaşamadığında hayal kırıklığı yaşadığını ve bu hayal kırıklığı sonucunda bireyin saldırganlık sergilediği savunulmaktadır (Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears, 1939). Rekabet davranışı sonucunda birey istediğini elde edemediğinde saldırganlık/zorbalık davranışı gözlenmesi beklenen bir durum olabilir, fakat rekabet davranışının da farklı türleri mevcuttur. Örneğin başkalarına odaklı rekabet davranışı sergileyen çocuğun amacı rekabet sonucunda kazanma arzusu iken göreve yönelik rekabet davranışı gösteren çocuğun amacı görevi tamamlamaktır (Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017).

Bu iki farklı rekabet davranışı sonucunda saldırganlık/zorbalığın ortaya çıkma olasılığı aynı mıdır? Zorba çocuk, akran gruplarında lider konumunda mıdır yoksa arkadaşları tarafından dışlanmış durumda mıdır? Tüm bunlar yorumlandığında sosyal ortamda sıkça gözlemlenen zorbalık, liderlik ve rekabet davranışlarının aynı anda gözlemlenebildiği söylenebilir. Ancak bu davranışlar birbirleriyle tam olarak nasıl bir ilişki içerisindedir? Çocukların liderlik özelliği ile zorbalık davranışı gösterme eğilimi arasında pozitif yönde mi yoksa negatif yönde mi ilişki vardır? Rekabet türleri ile zorbalık türleri veya liderlik özellikleri arasında gerçekten bir ilişki var mıdır yoksa birbirlerinden bağımsız olarak aynı ortamda gözlenebilen davranışlar mıdır?

Bu üç davranış stiline birbiriyle ilişkisinin incelenmesi çocukların davranışlarını daha net anlamamız yardımcı olacaktır. Ayrıca Yalçıntaş Sezgin'in (2018) de belirttiği gibi çocukların küçük yaşlarda zorbalık davranışları ve nedenleri incelenmeli, bu araştırmalara dayanarak çocukların zorbalık davranışlarını azaltan programlar hazırlanmalı ve böylece gelecekte oluşabilecek problemlerin önüne geçilmelidir.

Bu araştırmada zorbalık davranışının yanı sıra çocukların liderlik ve rekabet özellikleri de incelenmiştir. Literatürde rekabet ve saldırganlık davranışının incelendiği bir araştırmada, bazı rekabet stillerinin saldırganlık ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tsiakara & Digelidis, 2014). Bunun gibi okul öncesi çocuklarının rekabet stillerini inceleyen yurtdışı kaynaklı birçok araştırma bulunmakla birlikte Türkiye'de bu alanda yeterli seviyede araştırma bulunmamaktadır (Bilici, 2019). Ayrıca ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının rekabet stilleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında yoğunlukla İstanbul'da (Bülbül, 2019; Bilici, 2019; Uyanık Balat vd., 2017), yanı sıra Edirne ve Siirt'de olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların sayıca yetersiz olması ve farklı bölgeleri kapsamaması nedeniyle bu araştırmanın bir diğer önemi, Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Iğdır iline yönelik bilgi vermesi olacaktır.

Liderlik ile ilgili literatür taraması sonucunda liderlik ile zorbalık davranışı ilişkisini dolaylı yoldan ve büyük yaş grupları üzerinde çalışmış araştırmalar olduğu görülmüştür (Petrades vd. 2006; Trawick-Smith, 1988), fakat okul öncesi çocuklarının liderlik özellikleri ve zorbalık davranışlarının ilişkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın

- çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Iğdır ilinde bulunan devlet anaokulları ve anasınıflarında okul öncesi eğitimine devam eden 48-66 aylık 250 çocuk ile sınırlıdır.
- bulguları Çocuk Bilgi Formu, Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği ve Okul Öncesi Rekabet Ölçeği maddelerinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Bu araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarının çalışma grubunu oluşturan çocukların öğretmenleri tarafından samimi ve doğru olarak yanıtlandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Zorbalık: Güçlü olan bir çocuğun güçsüz olan çocuğa, bilerek ve isteyerek duygusal ve fiziksel olarak, devamlı şekilde rahatsız edici ve zarar verici davranışlarda bulunmasıdır (Ogelman, 2016).

Zorba: Kendi isteğiyle zorbalık davranışlarını sergileyen bireylerdir (Yıldırım, 2012).

Pasif Zorba: Zorba davranışlar göstermeyen fakat zorba davranışlarının gözlemlendiği ortamda bulunarak bu duruma sadece seyirci kalan veya gülme, kışkırtma vb. davranışlarla zorba bireyi zorbaca davranışta bulunmasına teşvik eden bireydir (Salmivalli vd., 1996; Özyürek ve Kurnaz, 2019).

Kurban (Mağdur): Zorbaların olumsuz davranışlarına maruz kalan ve bunlardan etkilenen yani mağdur olan bireydir (Gökler, 2007).

Liderlik: İnsanları belirli bir amaç etrafında toplayan ve bu amacın gerçekleşmesi için gruptaki insanların davranışlarını yönlendirebilen bireyin sahip olduğu bilişsel ve sosyal özelliklerdir (Eren, 2001 akt. İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

Rekabet: İki veya daha fazla insanın bir hedefi elde etmek için eylemde bulunduğu ve bunun sonucunda kazananın ve kaybedenin olduğu durumdur (Kurumanoğlu ve Aksoy, 2021).

Rekabet Stilleri: Bir işi diğer bir kişinin performansına göre daha iyi yapma ve bu performansı başka kişilerin performansıyla karşılaştırma dürtüsünün çeşitleridir (Tsiakara ve Digelidis, 2014).

Başkalarına Odaklı Rekabet: Kişinin karşısındaki kişi veya kişilere kendi üstünlüğünü kanıtlamak ve daha iyi bir şey yapmak için gösterdiği rekabetçi eylemlerdir (Tassi, Schneider ve Richard 2001).

Göreve Yönelik Rekabet: Beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla kendini diğer insanlarla karşılaştırarak özeleştiride bulunduğu ve bu doğrultuda eylemlerini değiştirdiği rekabetçi davranışlar “göreve yönelik rekabet” olarak adlandırılır (Tassi, Schneider ve Richard 2001).

Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi: Kişinin çevresinde bulunan çatışma ortamını azami duruma getirerek (Örneğin; diğer bireylerle işbirliği yaparak) veya bundan uzak kalarak hedefi elde etmeye çalıştığı rekabetçi davranıştır (Paquette, Gagnon, Bouchard, Bigras ve Schneider, 2013).



BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

İnsanoğlu anne karnından itibaren çevresiyle iletişim halindedir ve yaşı ilerledikçe sosyal ilişkileri gelişmeye ve topluma uyum sağlamaya başlar (Metin Aslan, 2013). Okul öncesi dönem ise çocukların gelişim alanlarının çok hızlı olması ve çocuğun ailesinin dışında akranlarıyla da sosyalleşme imkânına sahip olması açısından çocuğun hayatında önemli bir yer taşımaktadır (Ünsal, 2010). Gülay'a (2016) göre akran ilişkileri, aynı sosyal çevre içerisinde, yakın yaş grupları arasında esnek ve karşılıklı iletişimi barındırır. Bu iletişim esnasında bireyler sözel ve fiziksel davranışlarda bulunur ve bu davranışların içeriği olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir (Avcı, Tan Selçuk ve Kaynak, 2019). Akran ilişkilerinin olumlu veya olumsuz olma durumunu, insanların mizaçları, karakterleri, olaylara verdikleri tepkiler ve bulundukları sosyal ortam belirlemektedir (Song, 2006). Özellikle çocukluk yıllarında kurulan akran ilişkilerinin yapısı çocuğun sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır (Gülay, 2008). Çocuklar yaşitlarıyla kurdukları iletişimlerin sonucunda karşısındaki çocuğu sosyal grubuna kabul edebilir, arkadaş edinebilir veya dışlayabilirler (Doll, Murphy ve Song, 2003). Akran kabulü, arkadaşlık veya akran reddi çocuğun hayatında farklı önemli etkiler bırakır. Akran kabulü ve arkadaşlık gibi olumlu akran ilişkileri çocuğun okula uyumunu (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997) okul başarısını (Doll, Murphy ve Song, 2003), olumlu benlik algısı ve saygısını (Ladd ve Troop-Gordon, 2003), duygularını kontrol becerisini (Luczynski ve Hanley, 2011) edinmesinde yardımcı olur. Bunun yanı sıra çocuklar arasında saldırganlık, zorbalık, gibi olumsuz akran ilişkileri de gözlemlenebilir. Bu tür yapıcı olmayan akran ilişkileri çocuğun ilerleyen hayatında sosyal uyumsuzluk yaşama ve toplumda kabul görmeme olasılığını arttırmakta, aynı zamanda öz yeterlik algısının düşük olmasına neden olabilmektedir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003; Huber, Plötner ve Schmitz, 2018).

Akran ilişkileri arkadaşlık, yardımlaşma, oyuna kabul, saldırganlık, dışlama, zorbalık gibi çok yönlü ilişkiler içermektedir. Ayrıca bu sosyal ilişkiler içerisinde akranlar arasında rekabet, otorite, yönlendirme, düzen kurma gibi farklı iletişim gerektiren olaylar da ortaya çıkar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Bu bilgilere göre akran ilişkileri, çocuğun hayatını baştan sona yapılandırmakta ve akranlarıyla kurduğu ilişkiler, onlara verdiği tepkiler ve

onlardan aldığı geri dönütler gelişmekte ve değişmekte olan sosyal gelişim alanında kalıcı izler bırakmaktadır. Gülay'a (2008) göre akran ilişkileri insanın hayatının her aşamasında farklı şekillerde görülse de insan üzerinde bıraktığı etkilerin önemi değişmemektedir. Bu nedenle özellikle gelişimin ve değişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde bulunan çocukların akran ilişkileri daha iyi araştırılarak analiz edilmelidir.

2.2. Zorbalığa Genel Bir Bakış

2.2.1. Saldırganlık

Birçok araştırmacı saldırganlığı farklı kriterler üzerinde değerlendirerek tanımlama yapmıştır. Literatürde bazı araştırmacıların saldırganlık tanımlarına bakılacak olursa saldırganlık; bireyin çevresinde bulunan canlı veya cansız herhangi bir şeye (Boxer ve Tisak, 2005), düşüncelerini ve davranışlarını toplum tarafından uygun görülmeyen bir biçimde gösterdiği ve uyguladı (Erdoğan, 2005), fiziksel veya psikolojik olarak zarar verme amacı güttüğü (Seven, 2008), istedik (Mees, 1990) davranışlardır. Çocukların bir kişiye veya nesneye uyguladığı her olumsuz davranışı saldırganlık olarak adlandırmak doğru değildir. Çünkü Ersan'ın 2017 yılında yaptığı doktora tezinde de belirttiği gibi bir davranışın saldırganlık olarak tanımlanabilmesi için bu davranışın niyetine bakılması gerekir. Örneğin; eylemi gerçekleştiren kişinin kaza ile karşısındaki insana zarar vermesi durumunda gözlenen davranış, saldırganlık olarak adlandırılmaz (Anderson ve Bushman, 2002) çünkü eylemi gerçekleştiren kişinin niyeti/amacı karşısındaki bireye zarar vermek değildir. Ayrıca Anderson ve Bushman'e göre saldırgan davranışa uğrayan bireyin bu davranıştan kaçınması veya kaçınmaya çalışması gerekir. Zarar verici davranıştan kaçınmayan birey bu davranışa maruz kalmak istiyor ve bu durumdan hoşnut oluyor demektir. Ayrıca okul öncesi dönemde her çocukta gözlemlenebilen itme, vurma, bazı kavgalar ve sözlü sataşmalar, o çocuğun saldırganlık problemi olduğu anlamına gelmez. Öngören Özdemir ve Tepeli (2016)'ye göre çocukluk döneminde gözlemlenen saldırganlık, sürekli ve her ortamda gözlemlenen bir davranışa dönüşmediği sürece bir problem ifade etmemektedir.

Miller (2002) saldırganlığı genel olarak; sözlü saldırganlık, nesnelere karşı saldırganlık, kendine yönelik fiziksel saldırganlık ve başkasına yönelik saldırganlık olarak dört farklı türe ayırmıştır. Buna göre insanları tehdit etme, aşağılama, onlarla alay etme gibi eylemler sözlü saldırganlık; eşyalara vurma, kırma, fırlatma, yırtma vb. nesnelere karşı

saldırganlık; vücuduna zarar verme, vücudunu kanatma, vurma vb. kendine dönük fiziksel saldırı ve başkalarına vurma, tekmeleme, onları tehdit etmek vb. eylemler ise başkalarına karşı saldırı olarak sınıflandırılmıştır (akt. Kadan, 2010). Fakat genel olarak araştırmacılar saldırıyı fiziksel, sözel ve ilişkisel olarak gruplamışlar ve okul öncesi dönemde de genellikle fiziksel ve ilişkisel saldırının ön plana çıktığını vurgulamışlardır (Crick ve Grotpeter, 1995). Fiziksel saldırı; vurma, tekmeleme, yumruk atma, ısırma, çimdikleme gibi fiziksel güç kullanılarak gerçekleştirilen davranışlardır. İlişkisel saldırı ise fiziksel saldırının aksine karşıdaki kurban kişinin sosyal hayatına zarar vermeyi hedefleyen, karşısındaki bireyi rahatsız etmek amacıyla yalan söylemek, dedikodu, akran reddi, tehdit ederek bir işten caydırma, dışlama, dalga geçme, iftira gibi doğrudan veya dolaylı yoldan yapılan eylemlerdir (Crick, Casas ve Mosher, 1997; Ostrov, 2013).

Peki yetişkinler ve çocuklar neden saldırgan davranışlar göstermektedirler? Araştırmacılar bu sorunun cevabını içeren farklı kuramlar ortaya koymuşlardır. Örneğin Freud saldırgan davranışın içgüdülerle ortaya çıktığını, saldırı dürtüsünün insanın doğumundan itibaren onda var olduğunu ve bunun kaynağının bireyde bulunan “ölüm” içgüdü olduğu söylemektedir (Kadan, 2010; Ersan, 2017).

Albert Bandura ise insanların çevreleri ile çift yönlü bir ilişkide olduklarını belirtmektedir. Yani insanlar yaptıkları davranışlarla hem bulunduğu sosyal ortamı etkilerler, hem de bu sosyal ortamda gerçekleşen davranışlardan etkilenirler. Buna bağlı olarak kişiler çevrelerinden duyduklarını ve gördüklerini öğrenir, öğrendiklerini de kendi davranışlarında sergilerler (Bandura, 1989). Bandura’nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre bireyde gözlemlenen saldırgan davranışların nedeni bireyin çevresinde bulunan insanların bu davranışları gerçekleştiriyor olmasıdır.

Berkowitz (1993) ise gürültü, rahatsız edici sıcaklık, olumsuz duygu, fiziksel acı hissetme gibi etmenlerin de öfke ve saldırıyı ortaya çıkardığını belirtmektedir. Ayrıca Berkowitz, 1989 yılında yayımladığı makalesinde (Berkowitz, 1989), Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears’ın (1939) “Engellenme ve Saldırı” hakkındaki görüşlerini eleştirmiştir. Bu eleştiride Berkowitz, Dollard vd. savunduğu; insanların elde etmeyi planladıkları ve elde edince tatmine ulaşacaklarını düşündükleri hedeflere ulaşmaktan alıkoyan engellerin, daima bir saldırı davranışı ortaya çıkaracağına dair varsayımını kabul etmiştir. Fakat bu görüşe ek olarak; bireyin engellemelerle yaşadığı olumsuz duygu

yoğunluğunun tetiklemesiyle ortaya çıkan saldırgan davranışın şiddet derecesinin, olumsuz duygu yoğunluğunun azlığı veya çokluğuna bağlı olarak değişebileceğini söylemiştir.

Huesmann bunlardan farklı olarak bir çok araştırmasında medyada sergilenen şiddetin bireylerin şiddet ve saldırganlık davranışlarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Bu araştırmaları sonucunda video oyunlarında, televizyonda çıkan haberlerde, filmlerde ve dizilerde gözlemlenen şiddetin, bunları izleyen kişiler üzerinde kısa ve uzun vadede ortaya çıkan şiddet ve saldırganlık davranışlarını sıklaştırdığını görmüştür (Huesmann, Eron, Berkowitz ve Chaffee, 1992; Huesmann, Moise-Titus, Podolski ve Eron, 2003; Huesmann ve Taylor, 2006).

Bunların yanı sıra bireylerin saldırgan davranışlarını arttıran faktörler de araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur. Çocuğa karşı aşırı otoriter veya aşırı serbest ebeveyn tutumu, huzurlu olmayan aile ortamı, olumsuz öğretmen tutumları, olumsuz sosyal çevre ve bireyden kaynaklanan olumsuz duygu durum bozuklukları saldırganlığın ortaya çıkmasını önemli derece etkileyen etmenlerdir. Morrison, Furlong ve Morrison (1994) bireylerde saldırganlık davranışının ortaya çıkmasını etkileyen faktörleri ailesel(sosyo-ekonomik durum, aile içi geçim vb.), toplumsal (yoksul toplum vb.), okul ile ilgili (olumsuz öğretmen tutumu, eksik öğrenci katılımı, iletişimsizlik vb.) ve bireysel (sosyo-psikolojik bozukluk, akademik kaygı ve başarısızlık, okula uyumsuzluk vb.) olmak üzere dört madde üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Braza vd. (2015) çocuk davranışlarının anne baba tutumlarına göre incelendiği araştırmada otoriter anne ve umursamaz baba tutumunun hem kız hem de erkek çocuklarda saldırganlık davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kokko vd. (2014) yaptığı araştırmaya göre ise Finlandiya ve Amerika’da yaşayan çocuklarla boyamsal bir çalışma yapılmış, çocuklar 8 yaşından erken yetişkinliğe kadar (21-30 yaş) gözlemlenmiştir. Bu araştırmada iki ülkedeki çocukların küçük yaştan itibaren saldırganlık davranışlarının yıllar geçtikçe sürekliliği takip edilmiş, Finlandiya’da bulunan çocukların saldırganlık davranışı sürekliliği, Amerika’da yaşayan çocukların saldırganlık davranışı sürekliliğine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu bulguyu farklı ülkelerde bulunan çocukların ebeveynlerinin farklı mesleki statülere sahip olmalarına ve bu özelliğin çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi ile ilgili olduğuna kanaat getirmişlerdir.

Literatüre bakıldığında saldırganlık davranışı okul öncesi dönemden itibaren görülmektedir. Bazı yetişkinler küçük yaşta ortaya çıkan saldırgan davranışları önemsemeyerek görmezden gelseler de küçük yaşta görülen saldırgan davranışlar için önlem alınmazsa ilerleyen yıllarda da bireyde saldırganlığın görüleceği söylenebilir. Buna örnek olarak Kokko vd. 2014 yılında yaptığı araştırma gösterilebilir. Buna göre saldırganlık davranışı gözlemlenen çocuklar için erken yaşlarda önlem alınmalı, çocuğun sosyal hayatını olumsuz yönde etkileyecek davranışların önüne geçilmelidir.

2.2.2. Zorbalığın tarihçesi ve tanımı

Olweus 2013 yılında çıkardığı makalesinde zorbalık olgusunun temelini 1970’li yılların başında İsveçli doktor Heinemann’ın çocukların birbirlerine karşı sergilediği kabadayılık davranışını tanımlamak için “mobbing” terimini kullanmasıyla ortaya çıktığını belirtmektedir (Olweus, 2013). Fakat Olweus (2013) ilk çıkan mobbing teriminin etolojideki (hayvan davranışlarını inceleyen zooloji alt dalı) anlamıyla kullanıldığını belirtirken bu terimin anlamının; bir grup hayvanın, düşman konumunda ve daha güçlü olan diğer hayvan grubuna saldırısı olduğunu belirtmiştir. Günümüzde kullanılan ‘mobbing’ terimini ise ilk olarak İsveçli endüstri psikoloğu Heinz Leymann kullanmıştır (Tınaz, 2006). Mobbing güncel tanımıyla; işyerinde çalışan insanların hedef olan bir diğer çalışana rahatsız edici, psikolojik baskı içeren, duygularını incitici davranışlarda bulunmaktır (Tetik, 2010). Olweus 70’li yıllarda okul ortamında çocuklar arasında yaşanan akran saldırganlığını “mobbing” teriminin karşılayıp karşılamadığını sorgulamış, buna dair içine sinmeyen tanım boşluğunu araştırmalarında dile getirmiştir (Olweus, 1978). Olweus aynı zamanda okullarda gözlemlenen çocuklar arası mobbingin veya saldırganlık davranışının sıklığı üzerine ilk sistematik araştırmayı yapmıştır (Olweus, 1973 akt. Olweus, 2013). Buna göre “zorbalık” kavramının doğduğu problem cümlesini “Olumsuz davranış (saldırgan davranış) ne sıklıkla meydana gelmektedir?” sorusu oluşturmuştur diyebiliriz. Daha sonra 1983 yılında Norveç’te ergenlik çağındaki üç çocuğun intihar etmesi üzerine hükümet zorbalığa karşı ciddi bir araştırma çalışmasına başlamış, bu çalışmanın önemli katılımcılarından biri de Dan Olweus olmuştur. Olweus hükümetin yürüttüğü bu araştırmada zorba/kurban bireylerin belirlenmesini sağlayacak bir ölçek geliştirmiş ve böylelikle ‘bullying’ yani ‘zorbalık’ kavramının tanımını yapmıştır (Olweus, 1993). Bu tanıma göre zorbalık:

- Bir kişi veya bir grup tarafından,

- Belirli bir zaman aralığında,
- Tekrar tekrar meydana gelen,
- Kasıtlı olarak yapılan,
- Güçlü kişinin güçsüz kişiye uyguladığı,
- Rahatsız edici saldırgan eylemdir (Olweus, 1993).

Zaman içinde zorbalık kavramı ve zorbalık üzerine yapılan araştırmalar İskandinav ülkeleri dışına da yayılmış, bu olguya ilişkin cevaplar aranmış ve aranmaya devam etmektedir. Olweus'un yanı sıra birçok araştırmacı zorbalığın farklı tanımlarını yapmıştır.

Farrington (1993)'a göre zorbalık, genel olarak öz güveni yüksek, agresif ve kurbanı göre daha güçlü kişilerin, fiziksel ve psikolojik rahatsız edici davranışlarda bulunarak ve bazen bu durumdan zevk alarak yaptığı eylemlerdir.

Smith ve Sharp 1994 yılında zorbalığı kısaca “gücün sistematik olarak kötüye kullanılması” olarak tanımlamıştır (Smith ve Sharp, 1994 akt. Smith ve Ananiadou, 2003).

Wolke, Woods, Stanford ve Schulz (2001) zorbalığı; kişiler arasında fiziksel veya sözel davranışlara göre asimetrik güç dengesizliğinin olduğu durumlarda, güçlü kişinin güçsüz kişiye zarar vermek amacıyla isteyerek ve sürekli olarak uyguladığı olumsuz eylemler olarak tanımlamıştır.

Bunların yanı sıra Smith 2004 yılında yayımladığı “Bullying: Recent Developments” adlı makalesinde zorbalık ile ilgili tanımların tam olarak ortak bir görüşe varamadığını, tanımlarda kullanılan özelliklere ait yanıtlanması gereken sorular olduğunu dile getirmiştir. Örneğin günümüzde genel olarak kabul edilen zorbalık tanımı Dan Olweus'un yaptığı tanımdır. Olweus'un tanımını temel alırsak, Smith'e göre güç dengesizliği özelliğinin kurbanın karşısındaki kişiyi güçlü görmesine göre mi yoksa kurban ve zorba dışında üçüncü bir gözün değerlendirmesine göre mi belirlendiği bilinmemekte ve tanımda bir belirsizlik yaratmaktadır. Bunun yanında Smith saldırgan davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için tekrarlanma sıklığının da en az ne kadar olması gerektiği sorusunu ikinci bir cevaplanması gereken belirsizlik olarak görmüştür (Smith, 2004).

Pepler ve Craig (2014) ise zorbalığı tekrarlı davranışlardan ve güç dengesizliğinden bahsetmeden doğrudan fiziksel veya sözlü şiddet uygulayarak ya da farklı iletişim

araçlarını kullanarak kasıtlı olarak kişiye uygulanan saldırgan davranışlar olarak yorumlamışlardır.

Taneri ve Özbek'e (2022) göre zorbalık; bir grubun veya kişinin karşısındaki kişiye üstünlük kurarak o kişinin kendisini daha güçsüz hissetmesini sağladığı, ona karşı incitici, aşağılayıcı sözler söyleyerek veya fiziksel zarar vererek karşısındaki kişiyi yıpratıldığı ve tüm bunları isteyerek ve belirli zaman aralığında devamlı olarak yaptığı durumdur.

Ayrıca günümüzde zorbalık ve saldırganlık tanımları da birbiriyle karıştırılmaktadır. Metin Aslan 2013 yılında yaptığı doktora tezinde zorbalık ile saldırganlığın benzerlik ve farklılıklarını net bir biçimde açıklamıştır. Buna göre Tablo 2.1'de saldırganlık ile zorbalığın benzerlik ve farklılıkları yazmaktadır.

Tablo 2.1. Saldırganlık ve Zorbalık Davranışları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar (Metin Aslan, 2013).

Saldırganlık	Zorbalık
Karşısındaki bireye zarar verme amacı güder. İstendiktir.	Karşısındaki bireye zarar verme amacı güder. İstendiktir.
Çevreden etkilenerken anlık ortaya çıkabilir.	Bilinçli şekilde planlanarak yapılan davranışlardır.
Bireylerin ikisi de saldırgan olarak adlandırılabilir.	Bireyler davranışlarına göre; zorba, kurban, pasif zorba vb. olarak adlandırılır.
Bireylerin güçleri birbirine eşit veya yakındır.	Bireyler arasında güç dengesizliği vardır. Bireylerden biri güçlü ve zorba konumunda iken diğeri güçsüz ve kendini savunamaz konumundadır.
Saldırganlıkta çoğunlukla süreklilik gözlenmez.	Zorbalık davranışı sürekli olarak tekrarlanan bir eylemdir.

Yavuzer de (2011) saldırganlık kavramının zorbalık ve şiddet eylemlerini kapsayan çok daha geniş bir kavram olduğunu söylemiştir. Pişkin (2002) ise zorbalık ve şiddetin örtüştüğü ortak noktalar olduğunu söylemekle birlikte, aynı saldırganlık ve zorbalık gibi birbirinden ayrılan özellikler barındırdığını dile getirmiştir. Pişkin'in yaptığı açıklamaya göre zorbaca davranış fiziksel rahatsız edici davranışlar içerdiği durumlarda aynı zamanda şiddet olarak da adlandırılabilir. Fakat bunun yanı sıra zorbalık sadece fiziksel olumsuz davranışlardan ibaret değildir. Şiddet ve zorbalığın kesiştiği nokta, fiziksel davranışın sürekli olarak uygulandığı durumlardır.

2.2.3. Zorbalık ile ilgili kuramlar

Zorbalığın nedenleri birçok bilim insanı tarafından araştırılmış ve farklı kuramlar ortaya atılmıştır. Zorbalık, saldırganlık olgusunun içinde yer aldığı için çoğu araştırmacı

saldırganlık kuramlarını açıklarken zorbalık kavramına da değinmiştir. Bu alt başlıkta saldırganlık ve zorbalık kuramları bir arada açıklanmıştır.

2.2.3.1. Biyolojik kuram

Biyolojik kurama göre saldırganlık, insan vücudunun yöneticisi beynin ve merkezi sinir sisteminin olması gerektiği gibi çalışmadığı durumlarda veya vücudun hormon dengesinin bozulmasıyla ortaya çıkmaktadır (Taner Derman, 2022). İnsan beyinde saldırganlık davranışı ile ilişkilendirilen bazı bölgeler vardır ve bu bölgelerin hasar görmesi, sağlıklı bireylerin duygularını olumlu şekilde ifade ettiği ve normal karşıladığı günlük olayları bile saldırganlık/zorbalık davranışı göstererek karşılamasına neden olabilmektedir (Savrun, 2000). Beyin yapısında bulunan prefrontal bölge limbik sistemin desteklediği duygu, dürtü ve tepkilerin kontrolünde görev alır. Prefrontal bölgenin işlevini doğru şekilde yerine getirememesi bireyin davranışlarını kontrol etmesinde güçlük çekmesine ve doğru tepkiler verememesine yol açar (Golden, Jackson, Peterson-Rohne ve Gontkovsky, 1996). Bu yüzden saldırganlık ve şiddet davranışlarıyla ilişkisi en yüksek olan beyin bölgesi prefrontal bölge kabul edilmektedir (Yang ve Raine, 2009). Ayrıca Liu, Raine, Wuerker, Venables ve Mednick'in 2009 yılında tamamladığı 3 yaşından 11 yaşına kadar çocuklarla yapılan boylamsal araştırma sonucunda çocukların doğum esnasında oluşan komplikasyonlar nedeniyle düşük IQ seviyesine sahip olmaları, normal IQ seviyesine sahip olan çocukların gösterdikleri saldırgan davranışlardan daha fazla saldırgan davranış gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Buna göre beyin fonksiyonlarının istenilen seviyede çalışmaması (Düşük IQ, kromozom bozukluğuna sahip bireyler vs.) bireyde saldırganlık eğiliminin daha fazla olmasına neden olmaktadır.

Bunun yanı sıra Archer (1991) araştırmasında testosteron hormonunun saldırganlık eylemi ile pozitif yönde bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.2.3.2. İçgüdü kuramları

İçgüdü kuramlarına göre saldırganlık bireyin varoluşundan beri gelen içgüdüye bağlı bir davranıştır. TDK (Türk Dil Kurumu) içgüdü terimini “Bir canlı türünün bütün bireylerinde akıl ve düşünceden bağımsız olarak doğuştan gelen bilinçsiz her türlü hareket ve davranış olarak tanımlamıştır. Buna göre insanlar ve hayvanlar saldırganlık içgüdüleriyle dünyaya gelirler (Baron ve Byrne, 1987). İçgüdü kuramları “Psikanalitik Kuram” ve “Etolojik Kuram” olmak üzere ikiye ayrılır.

2.2.3.2.1. Psikanalitik kuram

İçgüdü kuramlarından biri kabul edilen psikanalitik kurama göre saldırganlık insanın doğumundan itibaren var olan ve kontrolü olmayan bir dürtü olarak kabul edilmiştir (Gülay Ogelman, 2022). Psikanalitik kuramın önemli savunucularından Freud insanların yaşam (eros) ve ölüm (thanatos) içgüdüleriyle doğduklarını öne sürmektedir. Libido, yaşam içgüdüünün kaynağıdır ve insanın hayatta kalmasını ve türünün devam etmesini sağlayan içgüdüleri (açlık, cinsellik, susuzluk) barındırır (Ersan, 2017). Saldırganlık ise yaşam dürtülerinin gerçekleştirilmesinin engellenmesiyle ortaya çıkar (İkiz, 2015). Freud daha sonra saldırganlığın id ve süper egonun arasında denge kurmaya çalışan egonun başarısız olmasıyla ortaya çıktığını söylemiş fakat bir süre sonra dünya savaşlarında yaşanan dramatik olaylardan etkilenerek saldırganlığın yaşam içgüdüünün tam zıttı olan ölüm içgüdüünden doğduğu görüşünü öne sürmüştür (Kapıcıoğlu, 2008). Ölüm içgüdüleriyle ortaya çıkan dürtülerin doyurulmaması sonucunda saldırgan davranışlar ortaya çıkar. Bazen içe yönelik saldırganlık ortaya çıkarken (kendine zarar verme, cezalandırma, intihar girişimi) bazen de dışa yönelik olarak insanlara kin gütmeye, kavga etmeye, eşyalara zarar verme gibi davranışlar gözlemlenir (Gülay Ogelman, 2022).

2.2.3.2.2. Etolojik kuram

Etolojik kuramın başlıca savunucularından Lorenz'e göre saldırganlık hayvanlarda olduğu gibi içgüdüsel olarak insanlarda da bulunan ve çevresel etmenlerden etkilenmekten çok doğuştan getirilen ve açığa çıkmayı bekleyen bir enerjidir (Çınar Karasu, 2021). Kısaca saldırganlık davranışı insanın biyolojik yapısına bağlıdır (Efilti, 2016). Bu kurama göre insanın psikolojik veya fiziksel sağlığını zorlayan haksızlıklar, baskılar, değer verdiği şeylerin zarar görmesi gibi durumlar yüzünden saldırgan davranışlar göstermediği, saldırganlığın zaten içlerinde var olduğu ve geliştirdiğini savunmaktadır (Alkan, 1983).

İnsanlar geçmişten bu yana yaşamlarını sürdürebilmek, korunmak, barınmak nesillerini devam ettirmek gibi nedenlerden dolayı saldırgan davranışlarda bulunmuşlardır. Lorenz ise saldırgan davranışı tencerenin içine koyulan ve kapağı kapatılan basınçlı buhara benzetmiş, devamlı biriken ve boşalmak için herhangi bir nedene ihtiyaç duymayan, her an patlayabilecek bir enerji olarak tanımlamıştır (Fromm, 1993). İnsanın içinde biriken bu enerji fazla çoğalmadan ve ansızın ortaya çıkmadan önce spor, sanat hobileri gibi biriken enerjinin boşalmasını sağlayacak aktivitelerle boşaltılması önerilmektedir.

2.2.3.3. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramına göre saldırganlığın ortaya çıkmasının asıl nedeni insanın biyolojik yapısında var olan içgüdüsel dürtüler değil, geçmişte veya o anda insanlarla etkileşim hali içerisinde gözlemleyerek öğrenmesi ve gerek duyduğu zamanlarda bu davranışı kullanmasıdır (Köknel, 1996; Ersan, 2017). Sosyal Öğrenme Kuramının önemli savunucularından Bandura'ya göre saldırganlık davranışı hem biyolojik etkenlerin desteğiyle hem de öğrenmenin gerçekleşmesiyle insan davranışlarında gözlemlenmeye başlar (Özata, 2021). Birey saldırganlık davranışı sergilemeden önce öncelikle bu davranışı gerçekleştiren kişiyi gözlemleyerek bu davranış sonucunda neye ulaştığını ve ödül alıp almadığını kontrol eder (Gülay Ogelman, 2022). Buna göre sosyal öğrenme kuramında kişiler saldırganlık davranışını gösterirken pekiştireçlerden ve cezalardan da etkilenmektedirler. Saldırganlık davranışı gösteren ve sonucunda istediği şeyi (ödülü) elde eden bir kişiyi izleyen birey, istediği şeyi elde etmek için saldırganlık davranışı göstereceği gibi, saldırganlık sonucunda cezaya maruz kalan birini izlediğinde ise hangi durumlarda saldırganlık davranışı göstermemesi gerektiğini öğrenmektedir (Derlaga ve Janda, 1981 akt. Öztürk, 2008).

2.2.3.4. Engellenme-saldırganlık hipotezi

Engellenme-saldırganlık kuramına göre (diğer bir adıyla hayal kırıklığı-saldırganlık kuramı) birey bir şeyi elde etmek ve amacına ulaşmak için eylemde bulunduğu zaman bu eylem başka bir kişi veya kendi içinde yaşadığı psikolojik çatışmalar sonucu engellendiğinde saldırganlık davranışı gösterir (Özata, 2021; Kapıcıoğlu, 2008). Yale Grubu olarak adlandırılan ve Yale Üniversitesinde psikolog olan Dollard, Dood, Miller, Mowrer ve Sears engellenme-saldırganlık kuramının ilk savunucuları olmuş ve “Engellenme her zaman saldırganlığa yol açar. Saldırganlık engellenme karşısında gösterilen baskın tepkidir.” varsayımının arkasında durmuşlardır (Gülay Ogelman, 2022; Eroğlu, 2009). Dollard vd. göre engellenme (hayal kırıklığı); zevk alınacak bir hedefe ulaşmak için yapılan hamlenin gerçekleşmesine müdahale etmektir (Dollard vd., 1939 akt. Berkowitz, 1989). Burada önemli olan nokta hedefe ulaşmak için eylemde bulunan kişinin amacına ulaştığında tatmin olması yani hedefin kendisini memnun edecek olmasıdır. Bunun yanı sıra Berkowitz engellenme-saldırganlık kuramının daha anlaşılır olması için çalışmalar yapmış ve saldırganlık derecesi hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Berkowitz'e (1989) göre aynı amaç için birbirinden farklı derecelerde motive olmuş iki

bireyin amacına ulaşması engellendiğinde bireylerden hedefe daha fazla motive olanın daha yüksek seviyede saldırganlık göstereceğini söylemiştir. Bu açıklamaya bakıldığında kişinin hedefe ulaşma motivasyonu saldırganlık davranışı ile doğru orantılıdır denilebilir.

Dollard vd. “Engellenme duygusu her zaman saldırganlığa yol açar.” cümleleri zaman içinde eleştirilmiştir. Eleştirilere göre her engellenme sonucunda kesin olarak saldırganlık ortaya çıkmaz. Bunun yerine bireyde kendini beğenmeme, çaresizlik, başarısızlık hissi, özgüven eksikliği gibi olumsuz duygular doğabilir (Gülay Ogelman, 2022).

2.2.4. Zorbalık türleri

Zorbalık kavramını ilk ortaya atan kişi olan Olweus (1993) zorbalık davranışını fiziksel, sözel ve sosyal dışlama başlıkları altında üç kategoride gruplamıştır. Beale ve Scott (2001) ise zorbalık türlerini fiziksel, sözel, ilişkisel ve tepkisel zorbalık olarak 4 başlık altında toplamıştır. Rigby (1997) ise zorbalığı dolaylı zorbalık ve doğrudan zorbalık olarak iki gruba ayırmış ve bu grupların altında yer alan fiziksel, sözel ve sözel olmayan zorbalık türlerini açıklamıştır. Ayrıca zorbalık türleri Gülay Ogelman’ın 2022 yılında çıkardığı kitabında zorbalığın yönelimi açısından doğrudan ve dolaylı (Gülay Ogelman, 2016), gerçekleştirilme şekli açısından fiziksel, sözel ve ilişkisel (Gentile, Coyne ve Walsh, 2011), gerçekleştirime amacı açısından tepkisel ve kasıtlı (Baker vd., 2008) ve zorbalık rolüne göre aktif ve pasif zorbalık olarak 4 başlık altında ele alınmıştır. Literatüre bakılacak olursa araştırmacılara göre birçok zorbalık türü bulunmaktadır. Bu bilgilere göre zorbalık türleri genel olarak aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

2.2.4.1. Dolaylı zorbalık

Bu tür zorbalar kurbanı yönelik olan zorbaca davranışı direk olarak kendisi değil fakat başka birinin aracılığıyla yapar (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorba ve kurban bu tür zorbalık anında sosyal olarak yüz yüze gelmez ve iletişime geçmezler (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2022). Dolaylı zorbalıkta kurban sosyal ortamda dışlanmaya maruz kalır. Zorba üçüncü kişileri yönlendirerek kurban hakkında dedikodular yaydırabilir, üçüncü kişiler tarafından hakarete maruz bırakabilir, arkadaş grubundan dışlanma ve eşyalarına zarar verme gibi davranışlarda bulunabilir (Rigby, 1997).

2.2.4.2. Doğrudan zorbalık

Olweus'a (1993) göre doğrudan zorbalık kurbanı yönelik açık bir saldırdır. Kurbanın kim olduğunun farkındadır ve zorba kurban üzerinde baskı oluşturarak ondan üstün olduğunu göstermeye çalışır (Özdinçer Arslan ve Savaşer, 2009). Doğrudan zorbalıkta zorba, kurbanı vurmak, bağırarak, aşağılamak, yapacağı bir işi engellemek, dalga geçmek, arkadaş grubuna almamak gibi davranışlarda bulunabilir. Tüm bu durumlarda önemli olan nokta zorbanın davranışlarının kurbanın önünde ve kurbanın kendisinin farkında olmasını sağlayarak yapmasıdır.

2.2.4.3. Fiziksel zorbalık

Fiziksel zorbalık, zorbanın kurbanı fiziksel olarak zarar vermesini içerir. Vurma, itme, çimdikleme, çelme takma, çarpma, ısırma, tükürme, saçını çekme ve eşyalarına zarar vermek fiziksel zorbalık davranışlarındandır (Erdem, 2018). Fiziksel zorbalık yapan çocukların oranı büyüyüp geliştikçe azalmakta ve diğer zorbalık türlerine (sözel, ilişkisel...) yönelmektedirler (Dodge, Coie, Pettit ve Price 1990).

2.2.4.4. Sözel zorbalık

Yıldırım (2012) sözel zorbalığı, zorbanın kurbanı yönelik devamlı olarak onun benliğini, ruhsal sağlığını ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen yargılar, rahatsız edici sözler ve iftiralar olarak özetlemiştir. Sözel zorbalıkta zorba, kurban ile dalga geçer, ona hakaret eder, isim takar ve aşağılar (Şahin ve Akbaba, 2017). Sözel zorbalığı tespit etmek fiziksel zorbalığı tespit etmekten daha zordur çünkü sözel zorbalıkta fiziksel zorbalık gibi fiziksel somut kanıtların olmamasıdır (Tekce, 2019). Bu yüzden kurban sözel zorbalığa uğradığını söylemediği takdirde daha uzun yıllar zorbalığa maruz kalabilir. Ostrov ve Keating'in 2004 yılında yaptığı araştırmaya göre okul öncesi eğitim ortamlarında serbest oyun zamanında karşılaşılan fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlıklar arasında en çok sözel saldırganlığın görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca birçok araştırmaya göre sözel zorbalık okullarda çocuklar arasında en çok rastlanan zorbalık türü olarak kabul edilmiştir (Pişkin, 2010).

2.2.4.5. İlişkisel zorbalık

İlişkisel zorbalık kurbanın sosyal çevresiyle olan ilişkisinin bozulmasını amaçlar ve sosyal olarak dışlanmasına, yalnız kalmasına ve statüsünde gerilemesine neden olur

(Monks ve Coyne, 2011; Crick ve Grotpeter, 1995). İlişkisel zorbalık yapan kişi kurbanı yönelik nefret dolu bakışlar atma, utandırma, görmezden gelme, taklit etme, oyuna veya gruba almama, vücut dilini düşmanca kullanma gibi davranışlarda bulunur (Erdem, 2018). İlişkisel zorbalık davranışsal/duygusal zorbalık olarak da adlandırılabilirdiği gibi kurbanın kendine olan güvenini de azaltır (Genç, 2017). Ostrov ve Keating'in (2004) araştırmasına göre okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının oyunlarında görülen ilişkisel saldırganlık erkek çocukların oyunlarında görülme sıklığına göre daha fazladır.

2.2.4.6. Cinsel zorbalık

Çocukların yaşı büyüdükçe erillik ve dişilik özellikleri de gelişir. Ergenliğe bağlı olarak cinsel farkındalığın artmasıyla zorbalık yapmak için farklı bir araç ortaya çıkabilir (Satan, 2006). Cinsel zorbalık; cinsel içerikli mesajlar atma, cinselliğe davet etme, müstehcen fotoğraflar gönderme, kurbanın vücuduna yönelik müstehcen sözler sarf etme, müstehcen fıkralar anlatma, kurbanı rahatsız edici fiziksel temas, sarılma, okşama vb. davranışları içerir (Genç, 2007).

Kepenekçi ve Çinkır'ın 2006 yılında lise öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin %15'inin bir yıl boyunca cinsel zorbalığa maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4.7. Siber zorbalık

Teknolojinin kullanımının artmasıyla birlikte insanların günlük hayatlarında birçok değişim meydana gelmiş, arkadaşlık ve aile ilişkileri, yaşam tarzları, alışkanlıkları da teknolojik aletlerin özellikle bilgisayar, telefon, televizyon gibi haberleşme araçlarının kullanılmasıyla farklılaşmaya başlamıştır (Yaman ve Peker, 2012). Teknolojik aletler insan hayatına olumlu katkılar sağladığı gibi kötüye kullanılarak olumsuz etkiler de bırakmaktadır. Patchin ve Hinduja (2006) siber zorbalığı elektronik aletler kullanılarak yapılan devamlılığı olan ve kurbanı zarar verme amacı güden davranışların bütünü olarak açıklamıştır. E-posta, SMS, sosyal medya üzerinden mesajlar, videolar, internet sitelerini kullanarak karşı tarafı aşağılayıcı, küçük düşürücü, hakaret ve tehdit içerikli gönderiler siber zorbalığın örneklerindendir (Yaman ve Peker, 2012).

Siber zorbalar kimliklerini veya özel bilgilerini (telefon numarası, ev adresi vb.) kolaylıkla gizleyebildikleri için onları tespit etmek ve zorbalığa müdahalede bulunmak zordur (Genç, 2007).

2.2.5. Zorbalık rolleri

Erdem (2018) zorbaca davranışın sadece zorba ve kurbanı etkilemediğini, çevresinde bulunan kişileri de etkileyerek bu etkiden dolayı onlara farklı roller atadığını belirtmiştir. Aşağıda farklı zorbalık rollerine yer verilmiştir.

2.2.5.1. Zorba

Zorbalık eylemini bilinçli olarak ve bu eylemin sonucunda zevk alacaklarını bilerek başlatan, kendilerinden fiziksel olarak küçük veya daha güçsüz olan bireylere üstünlük taslayarak onları rahatsız eden ve bu davranışı devamlı olarak tekrarlayan kişilere zorba denir (Olweus, 1993; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Perren ve Alsaker, 2006; Özyürek ve Kurnaz, 2019). Yapılan araştırmalara göre zorba bireylerin genel olarak benzer sosyal becerilere ve kişilik özelliklerine sahip oldukları kanısına varılsa da bazı araştırmacılar farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Crick ve Dodge (1994) zorbaların kendilerini başkalarının gözünde çekici ve üstün göstermek için saldırganlığa başvurduklarını ve zayıf sosyal becerilere sahip olduklarını vurgulamıştır. Chui ve Chan (2013) ise zorbaların öz kontrollerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz kontrol, kişinin topluma uyum sağlayabilmesi için davranışlarını, duygularını, anlık zevklerini, olumsuz düşünce ve eylemlerini kontrol etme becerisidir (Agbaria, Ronen ve Hamama, 2012). Xin (2001) zorbaların benlik algılarının düşük olduğunu belirtmiş ayrıca sosyal çevrelerinde zorba olarak tanınmak istemediklerine değinmiştir.

Zorbalar arkadaşlık ilişkilerinde yüzeysel ilişkiler kuran (Mutlu, 2020), yalnız kalma ve depresyona girme olasılıkları yüksek (Gürhan, 2017), grup lideri veya çete başı olduklarında yönlendirici ve popüler fakat yalnız kaldıklarında insanlar arasında silik ve sosyal becerisi zayıf (Şahin ve Akbaba, 2017) kişilerdir. Akran grupları arasında ilgi gören zorbalar bu ilgi sayesinde kendilerini daha güçlü hissederek daha fazla zorbalık eyleminde bulundukları gözlemlenmiştir (Craig ve Pepler, 1997).

2.2.5.2. Kurban

Zorba çocukların hedefi olan zorbalardan daha güçsüz veya zorbaya karşı kendini savunamayacak özellikte olan çocuklara kurban denir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2022). Kurbanlar genel olarak içe dönük (Slee ve Rigby, 1993), kendini değersiz ve çaresiz hisseden (Özyürek ve Kurnaz, 2019), kendini güvende hissetmeyen (Tekce, 2019), kendini savunmakta zorlanan (Gökler, 2007) öz saygıları düşük (Olweus, 1993) bireylerdir. Ayrıca

kurbanlar hem zorbalara hem de pasif zorbalara göre sosyalleşme seviyesi daha az ve içe dönüktürler (Besnili, 2019). Perren ve Alsaker'ın 2006 yılında yaptığı araştırma sonuçlarına göre kurbanlar, zorbalık rollerinden birini üstlenmeyen çocuklara göre daha çok itaatkar, sosyal ortamlardan daha uzak ve içine kapanık, girişkenlik ve liderlik özellikleri yetersiz, arkadaş sayısı sınırlı olan çocuklar olarak tanımlanmıştır.

Zorbalığa maruz kalan kurbanların duyguları karmaşık olabilir (Gürhan, 2017). Kendilerini kızgın, korkmuş, engellenmiş, üzgün, yalnız, çaresiz ve başarısız hissedebilirler. Kurbanların genellikle çeşitli arkadaş çevresinin bulunmadığı gibi zorbalığa uğramalarıyla birlikte daha fazla psikolojik deformasyona uğrayarak süregelen yalnızlığının daha da artacağı söylenebilir (Rigby, 1997).

Olweus (2003) kurbanları pasif kurbanlar ve kışkırtıcı kurbanlar olarak iki gruba ayırmış, pasif kurbanların zorbalara zorbalıklarına karşı hiçbir tepki vermeyen kişiler, kışkırtıcı kurbanların ise mızdır, zorbalığa uğradığında ağlayan, çabuk kızan ve bazen de saldırgan eylemlerde bulunan bireyler olarak tanımlamıştır (akt. Şahin ve Akbaba, 2017; Satan, 2006). Brockenbroug, Cornell ve Loper'ın (2002) yaptığı bir araştırmaya göre kurbanların üçte ikisi pasif kurban, üçte biri ise kışkırtıcı kurban rolündedir.

2.2.5.3. Zorba-kurban

Sosyal çevresinde bazen zorba rolünde zorbalık yapan bazen ise kurban rolünde zorbalığa maruz kalan bireyler “zorba-kurban” denilmektedir (Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2022). Zorba kurbanlar kurbanlardan farklı olarak zorbalara kışkırtıcı davranışlarda bulunabilirler ve bunun sonucunda zorbalara ile aralarında bir çekişme yaşanır (Smokowski ve Kopasz, 2005). Zorba kurbanlar belirli bir süre kurban rolünde olan fakat daha sonra saldırganlaşarak zorbalık rolüne bürünen kurbanlar olabilirler (Barker, Arseneault, Brendgen, Fontaine ve Maughan, 2008). Bununla birlikte zorba kurbanlar kendilerinden güçsüz kişilere zorbalık yaparken, kendilerinden güçlü olan kişiler tarafından zorbalığa maruz kalırlar (Gülay, 2018). Olweus'a (1997) göre kaygı duygusu kurban rolünde olmalarına neden olurken saldırganlık içgüdüleri zorbalık rolünü oynamalarına yol açar.

Stephenson ve Smith'in 1989 yılında öğretmen raporlarına dayanarak yaptığı araştırmaya göre zorba-kurban çocuklar hem zorbalık yapan hem de kurban olmaktan şikâyet eden ve popülerliği çok düşük olan çocuklar olarak tanımlanmıştır.

2.2.5.4. Pasif zorba

Olweus (1993) zorba ve pasif zorba ayrımını açık bir şekilde belirtmiş, pasif zorbaların zorbalık davranışını başlatmadığını fakat zorbalığı başlatan zorbaları takip ettiklerini söylemiştir. Olweus'a göre asıl önemli olan nokta saldırganlık eylemini “başlatıcı” olmaktır. Zorbalar kurbanlara yönelik zorba davranış göstererek ilk eylemde bulunan kişi rolünü alırken pasif zorbalar zorbalığı başlatan değil aktif olarak zorbalık yapmasalar da zorbalığı destekleyen, zorbanın zorbaca davranışlarını sürdürmesi için onu cesaretlendiren kişi rolündedir (Özyürek ve Kurnaz, 2019).

2.2.5.5. İzleyici

İzleyiciler zorbalığa asla müdahale etmeyen, zorba veya kurban rolüne bürünmeyen, yaşanan durumu kenarda izleyen kişilerdir (Uysal ve Dinçer, 2012).

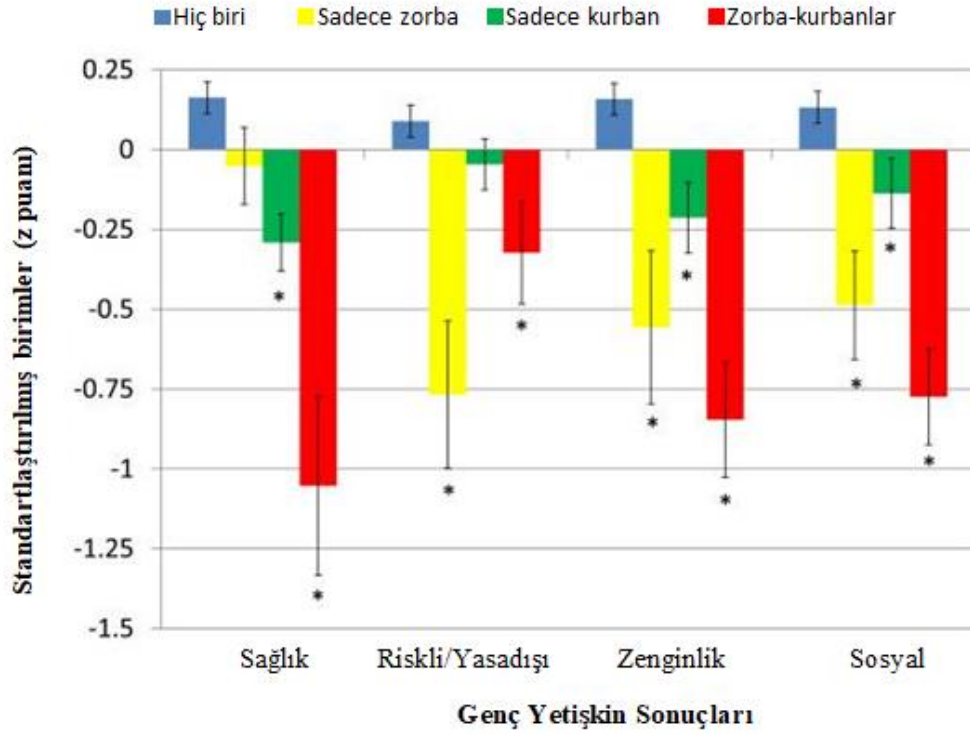
2.2.6. Zorbalığın etkileri

Zorbalığın insanlar üzerinde etkilerini inceleyen birçok araştırma ile zorbalığa uğrayan bireylerin, yaşamlarının ilerleyen yıllarında fiziksel ve psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilendiğine ve yaşamlarının ekonomik ve sosyal alanlarında zorluklarla karşılaştıklarına dair kanıtlar elde edilmiştir. Özellikle çocukluk döneminde maruz kalınan zorbalık, çocukların ergenlik ve yetişkinlik yıllarında hem fiziksel ve psikolojik sağlık hem de eğitim ve sosyal hayatlarında olumsuz etkiler bırakması açısından üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Armitage, 2021). Zorbaca davranışlar için bir önlem alınmadığı takdirde hem zorba hem de diğer rollerde olan kişiler için uzun ve kısa vadede ortaya çıkan problemler görülecektir. Yapılan araştırmalara göre zorbalık rolleri arasında kurbanlar, diğer roldeki bireylere göre daha fazla etkilenmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schreier vd., 2009). Wolke, Woods, Bloomfield ve Karstadt (2001) 6-9 yaş arası 1639 çocuk ile zorbalığın etkileri üzerine kesitsel bir araştırma yapmış, zorba-kurban ve kurbanların zorbalık yapan çocuğa göre daha fazla psikosomatik sağlık sorunları (karın ağrısı, mide bulantısı, iştahsızlık, uyku problemleri) yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak kurbanlar, hem zorbalığa uğradıkları dönemde hem de ilerleyen yaşlarında depresyon, kaygı bozukluğu, panik atak, intihar ve kendine zarar verme eğilimi gibi sorunlar ile yüz yüze gelme olasılıkları çok yüksektir (Takizawa, Maughan ve Arseneaut, 2014).

Ayrıca zorbalık kavramında güç dengesizliğinin olması, kurbanların zorbalık davranışından saldırganlık veya diğer olumsuz davranışlara göre daha fazla etkilenmesine neden olur. Bir bireyin kendisiyle eşit güce sahip kişiden saldırgan davranışlar görmesi ile kendisinden daha güçlü kişiden zorbaca davranışlar görmesi o bireyde aynı etkiyi bırakmayacak, muhtemelen kendinden daha güçlü kişiden zorbalık gördüğü durumda kendini daha savunmasız ve çaresiz hissedecektir (Rigby, 2003). Bu duruma göre güç dengesizliğinin yaşandığı olayda, kişide bıraktığı olumsuz etkinin yoğunluğu daha fazla ve daha kalıcı olması beklenir.

Sadece zorbalığa uğrayan kurbanların değil zorbalık yapan zorbaların da yaşamlarının ilerleyen yıllarında toplumdan dışlanma, yalnızlık, depresyon, farklı suçlara karışma, işsizlik gibi problemlerle karşılaşması muhtemeldir (Gökler, 2009). Wolke, Copeland, Angold ve Costello 2013 yılında yaptıkları araştırmada Young Adult Psychiatric Assessment (YAPA)'ın yaptığı yetişkinlerle olan gözlemler değerlendirilmiş ve çocukluğunda zorba, kurban, zorba-kurban rolünde olan ve bu rollerden hiçbirine sahip olmayan kişilerin yetişkinliklerinde hangi problemlerle karşılaştıklarını ve oranlarını gösteren tablo sunmuşlardır (Grafik 2.1).

Grafik 2.1



Yukarıda yer alan Grafik 2.1’de (Wolke, Copeland, Angold ve Costello, 2013) zorba, kurban, zorba-kurban ve bu rollerden hiçbirisine karışmamış kişilerin yetişkinlik yıllarında karşılaştıkları dört ana problem belirlenmiştir. Bunlar; sağlık, riskli/yasadsı davranışlar, zenginlik(finansal/egitimsel) ve sosyal işlevselliktir. Bu tabloda dört ana problem için düzeltilmiş z puanları gösterilmektedir. Dört problemlili durumda denk gelen pozitif puanlar o problem alanında daha az sorun yaşandığını, negatif puanlar ise daha fazla sorun yaşandığını gösterir. Buna göre;

- **Rolü olmayan kişiler (Hiç biri):** Sağlık, riskli/yasadsı davranış, zenginlik ve sosyal işlevsellik alanlarında yetişkinliklerinde en az sorun yaşayan kişilerdir
- **Sadece zorbalar:** Yetişkinliklerinde riskli/yasadsı davranışta bulunma olasılıkları diğer problem alanlarında sorun yaşama olasılıklarına göre belirgin seviyede fazladır. Ayrıca zorbaların riskli/ yasadsı davranışta bulunma olasılıkları kurban ve zorba kurbanların riskli/ yasadsı davranışta bulunma olasılıklarına göre daha fazladır. Zorbaların yetişkinlikte karşılaştıkları riskli/yasadsı davranışta bulunma probleminden sonra zenginlik ve sosyal işlevsellik ile ilgili problemler ile yüzleşme olasılığı da oldukça yüksektir. Buna ek olarak çocukluğunda sadece zorba olanların yetişkinlikte sağlık alanında sorun yaşama olasılıklarının düşük olduğu gözlemlenmiştir.
- **Sadece kurbanlar:** Geçmiş yıllarda sadece kurban rolünde olan bireylerin en çok sağlık alanında problem yaşadıklarını, bunun yanı sıra zenginlik ve sosyal işlevsellik alanlarında da sorun yaşama oranlarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Riskli/yasadsı davranışta bulunma olasılıkları diğer problemlili alanlarda sorun yaşama oranlarına göre daha düşük seviyededir.
- **Zorba-Kurbanlar:** Tabloya bakıldığında dört ana problem ile en çok karşılaşma oranına sahip zorbalık rolünün zorba-kurbanlara ait olduğu görülmektedir. Zorba-kurbanlarda en çok gözlemlenen problem alanı sağlık alanıdır. Bunu zenginlik ve sosyal işlevsellik problem alanları yakın oranlarla takip etmektedir. Sağlık, zenginlik ve sosyal işlevsellik problem alanlarında en fazla sorun yaşama riskine sahip olan zorbalık rolü zorba-kurbanlara aittir. Riskli/yasa dışı davranışlarda bulunma olasılıkları olsa da diğer problem alanlarında sorun yaşama olasılığına göre daha az seviyede bu problem davranışında bulundukları söylenebilir. Burada önemli olan nokta ve çıkarılması gereken sonuç zorba-kurbanların zorbalık davranışının bıraktığı olumsuzluklardan tüm rollere göre daha fazla etkilenmesidir.

Bu açıklamalara göre küçük yaşta karşılaşılan ve bürünülen zorbalık rolleri hem o an içerisinde hem de bireyin ilerleyen yaşantısında olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Zorbalık rollerine karışan bireylerin hayatında kısa ve uzun vadede ortaya çıkan problemler yapılan araştırmalar sonucunda büyük oranda doğruluğu kanıtlanmış, araştırma sonuçları birbirini desteklemiştir. Tüm bu sonuçlar bizi bireyin erken yaşlarında zorbalık ile karşılaşmasını engelleyen, zorbalık rollerinde yer almasını önleyici çalışmaların yapılması gerektiği kanısına ulaştırmaktadır.

2.2.7. Okul öncesi dönemde zorbalık

Zorbalık ile ilgili çalışmalar genellikle ilkokuldan itibaren ortaokul, lise ve üniversite gibi okul kademelerine odaklanmıştır. Bununla beraber bazı araştırmacılar okul öncesi dönemde zorbalık kavramına odaklanmış, bu dönemde de zorbalık davranışının sergilendiğine vurgu yapmışlardır (Ladd ve Ladd, 1998; Monks vd., 2002). Okul öncesi eğitim ortamı da çocukların ailelerinden farklı bir ortamda uzmanlar ve öğretmenler tarafından gözlemlenip yaşadıkları sorunların farkına varılarak erken önlemlerin alınabildiği bir ortam sağlar (Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou, 2011). Okul öncesi dönemde zorbalığın türleri, yaygınlığı ve ortaya çıktığı yerlerin tespit edilmesi için Perren (2000) en iyi yöntemin gözlem olduğunu söylemiş, Alsaker ve Na"gele ise (2008) bu gözlemi en iyi okul öncesi öğretmenin yapabileceğini belirtmiştir.

Geçmişten günümüze çocukların öğretmenlerinin ve ailelerinin gözlemlerine göre çocukların zorbalık davranışlarının nerede, ne zaman, hangi sıklıkta ortaya çıktığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalardan bir tanesi de Tanrıkulu'nun 2018 yılında yaptığı araştırmadır. Tanrıkulu bu araştırmada 36-72 ay aralığında öğrencisi olan 246 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve erken çocuklukta zorbalık davranışının en çok hangi ortamda, ne zaman ve ne sıklıkla ortaya çıktığını araştırmıştır. Öğretmenlerin gözlemlerine göre çocuklar en çok yetişkin denetimi olmayan ortamlarda, zorbalık türlerinden ise daha çok fiziksel zorbalık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Tanrıkulu, 2018). Gillies-Rezo ve Bosacki'nin (2003) yaptığı araştırmada da 15 okul öncesi çocuğunun çizdiği resimler yorumlanarak çocukların kalabalık ve büyük grup etkileşimlerinin olduğu ortamlardan daha çok akranlarıyla yüz yüze ve birebir iletişim kurduğu zamanlarda zorbalığa uğradığı görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin zorbalık türleri ve rolleri ile ilişkilerine de odaklanılmıştır. Ostrov vd. (2004) yaptığı gözlemsel çalışmada okul öncesi dönem çocukları içinde kız çocukları erkek çocuklarına göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterirken erkeklerin de kız çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak okul öncesi dönemde yapılan araştırmalara göre erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla zorbalık davranışında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Wolke vd., 2001; O'Connel, Pepler ve Craig, 1999).

Crick, Casas ve Ku (1999) hem ikinci çocukluk (7-11 yaş) hem de ilk çocukluk (3-6 yaş) dönemindeki bazı çocukların aynı kişiler tarafından devamlı olarak saldırgan davranışlarına maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Crick, Casas ve Ku'nun yaptığı bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel zorba davranışlara maruz kaldıkları ve bu davranışlardan olumsuz etkilendiklerinin ilk kanıtı olarak kabul edilebilir.

Gillies-Rezo ve Bosacki (2003) Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına dayanarak çocukların erken yaşlardan itibaren kendi ve başkalarının eylemlerinin farkında olduklarını ve bu davranışları analiz ederek değerlendirebildiklerini söylemiştir. Buna göre Gillies-Rezo ve Bosacki 2003 yılında yaptıkları araştırmada 15 okul öncesi çocuğuna zorbalık kavramını anlattıktan sonra çocuklardan zorbalık kavramını sadece kendi düşüncelerini göz önüne alarak resim yoluyla anlatmalarını istedikleri araştırma sonucunda, çocukların çoğunlukla fiziksel zorbalığı anlatan resimler çizdiklerini ve bunların evde ve okulda gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Gillies-Rezo ve Bosacki  ocukların erken çocukluk döneminde de zorba davranışlarda bulunabileceğini ve bu davranışlardan etkilenebileceklerini somut kanıtlara dayanarak dile getirmişlerdir.

Bu araştırmalar sonucunda zorbalığın okul öncesi dönemle birlikte ortaya çıktığı ve çocuklarda önemli sosyal etkiler bıraktığı kanısına ulaşılabilir.

2.2.8. Zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalar

Perren ve Alsaker (2006) anaokulunda zorbalık rolleri gösteren çocukların çevreleriyle olan sosyal davranışlarını daha ayrıntılı şekilde incelemek ve akran ilişkilerini anlamlandırmak için 5-7 yaş aralığında 344  ocuk ile çalışma yapmıştır. Araştırmacılar  ocukların zorbalık rollerine karışma durumlarını tespit etmek için hem öğretmenlere  ocuk gözlemlerine dayalı bir ölçek doldurtmuş hem de çocuklar ile görüşme yapılarak resimler aracılığıyla zorba-zorba/kurban-kurban arkadaşlarını seçmeleri sağlanmıştır.

Çocukların sosyal davranışları da öğretmenlere doldurtulan anketler ile tespit edilmiş, çocukların arkadaşlık ilişkileri ise akran adaylığı tekniği ile çocuklarla çalışılarak elde edilmiştir. Perren ve Alsaker araştırma sonucunda daha küçük yaştaki çocukların büyük yaş çocuklarına göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiklerini, kurbanları zorba ve zorba/kurbanlara göre daha fazla işbirlikçi etkinliklere katıldığını ve zorba rolünde olan çocukların kurbanlara göre daha fazla arkadaşlık ilişkilerine sahip olduğu bulunmuştur.

Sourander vd. (2007) çocukluk döneminde gösterilen zorbalık rollerinin ergenlik döneminde gösterdikleri suçlarla ilişkisini incelemek amacıyla Finlandiya’da yaşayan 2251 erkek çocuk 8 yaşındayken zorbalık rolleri hem kendisiyle yapılan görüşmelerle hem de öğretmen ve ailelerine uygulanan ölçeklerle belirlenmiş, çocukların psikolojik durumlarını belirlemek için ise öğretmen ve ailelerine Rutter Ölçeği uygulanmıştır. Çocuklar 16 ve 20 yaşlarına geldiklerinde araştırmacılar çocukların bu zamana kadar karıştıkları suçları Finlandiya Ulusal Polis Sicilinden elde ederek incelemiş, zorbalık ile suç değişkenlerinin birbirleriyle olan ilişkisini çok terimli lojistik regresyon analizi ile tahmin etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda çocukken sık sık zorbalık yapan yani zorba olan çocuğun geç ergenlik çağında şiddet, hırsızlık, trafik vb. suçlarına karışma olasılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Çocukluk çağında zorbalığa uğrayan kurbanların ise psikolojik semptomlar gösterdiğini ve zorba ve kurban rolleri ile davranış bozuklukları ve hiperaktivite arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Gültekin Akduman (2012) okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı türlerini ve özelliklerini daha net bir şekilde tanımlamak amacıyla betimsel araştırma türünden tarama (survey) araştırması yapmıştır. 53 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı araştırmada kendisinin hazırladığı ve ilk bölümün öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren ikinci bölümün ise çocukların zorbalık davranışlarına yönelik maddeler bulunan görüşme formunu kullanmıştır. Veriler toplandıktan sonra Gültekin Akduman öğretmenlerin demografik bilgilerini olduğu gibi kodlamış, çocukların zorbalık davranışlarını ise içerik analizi yöntemi ile analiz etmiştir. Araştırma sonucunda çocukların en fazla fiziksel zorbalığa başvurduğuna ve zorbalık davranışlarını karşı cinsten çok hemcinslerine uyguladıklarına ulaşılmıştır

Kirves ve Sajaniemi (2012) Fin okul öncesi eğitim kurumlarındaki zorbalık davranışının yaygınlığını belirlemek amacıyla Finlandiyanın Vantaa şehrindeki anaokullarında bulunan 4-6 yaş arası çocuklar (n=61), ebeveynler (n=24) ve öğretmenlerle

(n=29) görüşme yapılarak ve anket uygulanarak veri toplamıştır. Çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların zorbalık algıları ve arkadaşlık ilişkileri öğrenilmeye çalışılmış ve içerik analizi kullanılarak temalara ve verilen cevapların sıklığına göre kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklar arasında en çok psikolojik zorbalık (gruptan dışlama, sosyal ilişkileri manipüle etme) daha sonra sözel zorbalık ve en son fiziksel zorbalığın yaygın olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklar ve yetişkinlerle yapılan görüşmeler karşılaştırıldığında her iki grubun zorbalık hakkındaki görüşlerinin uyumlu olduğu tespit edilmiş, kurban olan çocukların çoğunun (%39,1) özel eğitime muhtaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin Aslan ve Tuğrul (2014) çocukların oyun esnasında ortaya çıkan zorba ve kurban rollerinin içeriklerini daha da belirginleştirmek için yaşları 45-72 ay arasında olan 55 çocuğu araştırma sonunda toplam 80 dk olmak üzere araştırmacının geliştirdiği “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu” ile gözlemlemiş ve çocuğun gösterdiği her saldırgan davranışa 1 puan vermiştir. Saldırgan davranışın zorbalık sayılması için çocuğun saldırgan davranışı en az 2 kez yapması beklenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların zorbalık türlerinden en çok fiziksel zorbalık gösterdikleri gözlemlenmiş, aynı zamanda fiziksel zorbalık yapan çocukların diğer zorbalık türlerine göre daha fazla fiziksel zorbalığa uğradığı tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık yaparken en çok “zorla alma-itme” davranışı, ilişkisel zorbalık yaparken en çok “tehdit etme ve gruptan dışlama” davranışı gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Cameron ve Kovac (2016) okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalığı tanımlamak, yorumlamak, öğretmenlerin ve ebeveynlerin zorbalık rolleri hakkında görüşlerini incelemek ve zorbalık ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Norveç’te 3-6 yaş grubu çocukların ebeveyn ve öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırmaya 141 ebeveyn, 81 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubuna uygulanan anketi araştırmacı geliştirmiş ve ankette çocuğun, öğretmenin ve ailesinin demografik bilgilerini içeren, öğretmen ve ailelerin zorbalık ile ilgili deneyimlerini açığa çıkaran, öğretmen ve ailenin işbirliğini sorgulayan ve öğretmenlerin zorbalık ile ilgili deneyimleri açığa çıkaran maddeler yer almıştır. Araştırma sonucunda aile ve öğretmenlerin ortak görüşünün zorbalığın okul öncesi dönemde de ortaya çıktığı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin zorbalara karşı tutumu ile ailelerin zorbalara karşı tutumunun bir olmadığı

görülmüş, ebeveynlerin zorbalara karşı daha olumsuz tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin bir davranışın zorbalık olarak tanımlanması için gerekli olan özelliklerden genellikle sadece tek boyutuna odaklandıkları görülmüştür.

Erdem (2018) yaptığı yüksek lisans tezinde problem cümlesini “36- 66 ay arası çocukların zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejileri nelerdir?” olarak kurmuş ve bu probleme cevap bulmak için fenomenoloji araştırma deseni kullanarak 36-66 aylık 60 çocuk ile çalışmıştır. Erdem, Reunamo vd. tarafından geliştirilen görüşme formunu (Reunamo, Sajaniemi, Suhonen ve Kontu, 2012) örnek alarak geliştirdiği ve çocuklara uygulayacağı görüşme formunu hazırlamış, her çocuk ile uygun okul ortamında 7-10 dakika görüşme yapmıştır. Görüşmeler ile toplanan verileri ise içerik analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Araştırmada çocukların zorbalık ile baş etme stratejileri 5 gruba ayrılmış, çocuğun duruma uygun olmayan başına buyruk kendi istediğini gerçekleştirmeye yönelik verdiği cevaplar “baskın”, çocuğun duruma uygun şekilde değişiklik yapmaya yönelik verdiği cevaplar “katılımcı”, çocuğun durumu önemsemeyip durumu değiştirmeye dair bir adım atmadığı olay “kaçınan”, çocuğun duruma uygun davrandığı ama değiştirmek için adım atmadığı zaman “uyunlu”, bu dört gruba girmeyen cevaplar ise “belirsiz” olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların zorbalık ile karşılaştıklarında en çok “katılımcı” stratejiyi daha sonra “uyumlu” ve “kaçınan” stratejileri gösterdiklerine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcı cevapların yaş ilerledikçe arttığı, kaçınan cevapların ise azaldığı görülmüştür. Son olarak araştırmada “katılımcı” cevapların cinsiyete göre değişmediği fakat “kaçınan” cevapları erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçıntaş Sezgin (2018) öğretmenlerin gözlemine göre çocukların sınıf içerisinde gösterdikleri zorbalık davranışlarının neler olduğunu, zorbalığın nedenlerini ve ne zaman ortaya çıktığını daha da netleştirmek ve bu durumda öğretmenlerin kullandıkları stratejileri belirlemek için görevine devam eden 21 okul öncesi öğretmeni ile durum çalışması yaparak yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendisinin hazırladığı “ Öğretmen Görüşme Formu”nu kullanmış, topladığı verileri betimsel şekilde analiz etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler sınıf içerisinde en çok fiziksel zorbalık daha sonra sözel zorbalık ve az oranda ilişkisel zorbalık gözlemlediklerini dile getirdikleri görülmüştür. Bunun yanı

sıra öğretmenler zorbalık davranışının en büyük nedenini çocuğun aile içi şiddete şahit olduğunu ve taklit etme/model alma davranışlarının bulunmasına bağlamaktadır. Son olarak öğretmenler bu araştırmada zorbalık durumu ile karşılaştıklarında en çok yanlış davranış hakkında çocukla konuşmak ve uyarı/tehditte bulunmak yöntemlerini kullandıklarını dile getirmiştir.

Semiz ve Lindberg (2020) çocukların zorbalık davranışları ile duygusal zeka ve aile özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 5-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam eden 286 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada akran zorbalığı yapan çocukları tespit etmek amacıyla Uysal'ın (2011) geliştirdiği çocuklara uygulanan "Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu", çocukların duygularını tanıma, anlama ve yöneltme becerilerini ölçen Sullivan'ın (1999) geliştirdiği "Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", çocukların empati becerilerini değerlendirmek için "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve son olarak öğretmenlerin çocukların duygusal zekaları üzerine görüşlerini öğrenmek için "Sullivan Öğretmenler için Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği" ile anne-babaların doldurduğu, çocuk yetiştirme tarzlarını öğrenmeyi amaçlayan Demir ve Şendil'in (2008) geliştirdiği "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)" kullanılmıştır. Araştırmacılar verileri toplarken her çocuk ile bireysel olarak arkadaşlarından etkilenmeyecekleri ortamlarda ilgilenmişler ve toplanan verileri uygun şekilde analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda zorbalık davranışı ile cinsiyet değişkeni arasında erkeklerin lehine anlamlı ilişki olduğu bulunmuş, çocukların yaşları ile zorbalık davranışı arasında ise bir ilişki görülmemiştir. Bunun yanı sıra anne öğrenim durumu yüksek olan çocukların zorbalık davranışı gösterme olasılığının daha az olduğu yani anne öğrenim durumu ile çocuğun zorbalık davranışı arasında negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların zorbalık davranışları arasında da anlamlı ilişki olduğu görülmüş, çocukların zorbalık davranışları ile otoriter ana-baba tutumu arasında pozitif yönde, zorbalık davranışı ile demokratik ana-baba tutumu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmen değerlendirmeleri sonucunda duygusal zekâsı düşük olan çocukların zorbalık davranışını daha fazla gösterdikleri sonucu elde edilmiştir.

Tanrikulu (2020), okul öncesi dönemde görülen zorbalık davranışlarının türlerini, zorbalık rollerinin özelliklerini, ne zaman, nerede ve ne sıklıkta gerçekleştiklerini ve grup büyüklüğü değişkeni ile zorbalık ilişkisini incelemek amacıyla 36-72 aylık çocukların

öğretmenliğini yapan 254 öğretmen ile çalışmıştır. Öğretmenlere 5 bölümden oluşan bir anket uygulanmış, birinci bölümde “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği-Öğretmen Formu (PPBS-TF)” (Besnili, 2019), ikinci bölümde çocukların zorbalık özelliklerini, üçüncü bölümde kurbanların özelliklerini içeren anketler yer alırken dördüncü bölümde zorbalığın nerede ne zaman ve ne sıklıkta ortaya çıktığını tespit etmeye çalışan anket maddeleri ve son olarak beşinci bölümde çocukların demografik özelliklerini içeren maddeler yer almıştır. Araştırma sonucunda zorbalık davranışı gösteren çocukların çoğunlukla erkek olduklarını, bu davranışları daha çok oyuna almama, fiziksel şiddet uygulama ve sözel olarak tehdit etme şeklinde gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu araştırmaya göre çocukların gösterdikleri zorbalık davranışlarının en sık sınıf içi boş zamanlarda oyun oynama ve oyuncak toplama saatlerinde gerçekleştiği görülmüştür. Sınıfı mevcudunun büyüklüğü ile zorbalığın ortaya çıkma durumu arasında ilişki bulunmazken sınıfta erkek sayısının çokluğu ile zorbalığın ortaya çıkma durumu arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

2.3. Liderlik Kavramı

2.3.1. Liderlik nedir?

Birey doğduğu andan itibaren kendisini sosyal bir etkileşimin içinde bulur. Bu sosyal etkileşimler aile içerisinde başlayarak toplumun her kademesinde insanların birbirleriyle farklı düzeylerde ilişki kurmalarını içerir. Bazı zamanlarda sosyal etkileşimlerin bulunduğu topluluklar arasında daha fazla ön planda olan, daha çok güven duyulan, diğer kişileri yönlendiren insanlar ortaya çıkmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Bu insanlar, içerisinde bulunan topluluk arasında “lider” olarak adlandırılmaktadır. Liderler bulundukları topluluklara liderlik etme özelliğine sahiptirler ve liderlik toplumun her alanında görülen bir olgudur.

Liderlik, iş liderliği, eğitim liderliği, politika liderliği gibi ilgilenilen alanlara göre farklı şekillerde tanımlanmıştır ve bu tanımlar birbirleriyle bağlantılı olsa da farklı özellikler içermektedirler. Bilim insanları bu alanların liderlik tanımlarına da ışık tutan genel tanımlamalarda bulunmuşlardır.

Burns (1978) liderliği; ekonomi, politika, eğitim gibi farklı değerlerin belirlediği amaçlara ulaşmak için, bir kişinin takipçilerini (izleyenleri) harekete geçirme eylemi olarak tanımlamıştır.

Sullivan (2010)'a göre ise liderlik; bir topluma veya gruba ait kültürel ve yapısal değerleri bir arada tutmak için, bu topluluğa bilgi aktarma ve karar vermek görevlerini yerine getiren kişinin, bu olayları gerçekleştirme sürecidir.

Chemers (2008) de liderliği, bir bireyin içinde bulunduğu grubu, ortak bir amaca ulaşması için harekete geçirerek çevresiyle sosyal etkileşimde bulunduğu bir süreç olarak tanımlamıştır.

ABD'de aile ve çocukların gelişimini destekleyerek kanıta dayalı araştırmalar yapan Division for Early Childhood (DEC) kuruluşu da liderliğin tanımı olarak şu cümleyi kullanmıştır: Liderlerin ve onu izleyen takipçilerinin değer, motivasyon, istek, ihtiyaç ve beklentilerini temsil eden hedefler doğrultusunda hareket etmeleri için başkalarını etkilemenin proaktif sürecidir (Division for Early Childhood, 2015).

Tüm bu tanımlara bakılacak olursa liderliğin birden fazla kişinin olduğu sosyal bir ortamda, bir amacı gerçekleştirmek üzere, bireylerin kişi veya kişiler tarafından eylemde bulunmalarının sağlandığı bir süreç olarak yorumlanabilir. Armstrong, Kinney ve Clangton'a (2009) göre liderlik bir kişinin tek başına gerçekleştirdiği bir süreç değil, başkalarının da desteğini içeren bir oluşumdur. Bu sosyal süreçte lider ve izleyiciler veya takipçiler olmak üzere farklı roller ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu süreci sadece liderlikte bulunan roller değil liderlik sürecinin gerçekleştiği çevre koşulları da etkilemektedir (Koçel, 2005).

Lider; belirli özellikleriyle diğer insanlardan farklı şekilde öne çıkarak bir grubun davranışlarını etkileyen, onları yöneten ve onlar üzerinde en etkili olan kişidir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007 akt. İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009; Kamacı, 2010; Duran, 2019). İzleyiciler veya diğer anlamıyla takipçiler ise liderin peşinden giden, liderin talimatlarını dinleyen ve bunları yerine getiren itaatkâr kişilerdir (Chen ve Kacerek, 2021).

Araştırmacılar liderliği tanımlarken iki farklı boyutuna değinmişlerdir. Bu boyutlardan ilki sosyal baskınlık kavramına dayanan, liderliği akranlar arasında çatışmaya yol açabilecek ve liderin diğerine baskı kullanarak üstünlük sağlayıp zorbalık davranışları gösterebileceğini söyleyen boyutuydu. Toplum yanlısı diğer boyuta göre ise lider olan kişinin, takipçileri etkilemek için prososyal davranışlarda bulunduğu, sosyal becerilerini kullanarak olumlu iletişim ortamı yaratarak uzlaşma sağladığı davranışları gösterdiğine inanılmıştır (Strayer ve Strayer, 1980 akt. Shin vd., 2004; Trawick-Smith, 1988).

2.3.2. Liderliği etkileyen faktörler

Parten'e (1933) göre liderlik doğuştan var olan bir özellik değil sonradan da kazanılabilen ve geliştirilebilen bir özelliktir. Buna göre liderlik bireylere belirli koşullar sağlanarak ve etkin yöntemler uygulanarak kazandırılabilceği gibi bireyde var olan liderlik özellikleri de bireyin çevresinden ve kişilik özelliklerinden etkilenebilir. Bireyin mizacı, doğum sırası, yaşı, anne-baba tutumu, anne-baba öz yeterliği, bağlanma stili, maruz kaldığı eğitim, okul devam süresi, bulunduğu sosyal ortamın büyüklüğü ve kültürel çevre yapılan farklı araştırmalar sonucu liderlik becerisini etkileyen faktörler olarak tanımlanmıştır (Bohlin, 2000; Mawson, 2011; Murphy ve Jhonson, 2011; Hailey ve Fazio-Brunson, 2020).

Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş (2017) yaptıkları araştırmada aile ve sosyal çevrenin liderlik becerisi üzerinde etkili rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Polat ve Özbek Ayaz (2021) da çocukların ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve farkındalığı yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının liderlik becerilerinin de daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocuğun ilk sosyal ortamının ailesi olduğu düşünöldüğünde de aile tutumları ve kültür düzeylerinden etkilenmemelerinin imkânsız olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra Mullarkey, Recchia, Lee, Shin ve Lee (2005) okul öncesi dönem öğretmenlerinin, çocukların liderlik davranışlarını yönlendirerek liderlik becerisi gelişimlerini etkilediklerini söylemişlerdir. Fox (2012) da Mullarkey vd. (2005) çalışmalarını destekleyecek şekilde, bazen öğretmenlerin "öğretmen" niteliğine takılarak çocukların liderlik girişimlerine ket vurup liderlik gelişimlerini engelleyebileceği gibi çocukları bu girişime teşvik edecek ortamlar oluşturarak liderlik davranışına davet edebilir ve liderlik becerisini geliştirebilir.

Çocukların içerisinde bulundukları sosyal grubun büyüklüğü de liderlik davranışını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Mawson (2011) 5 ay boyunca okul öncesinde devam eden çocukların işbirlikçi oyunlarını gözlemlemiş ve oyuna katılan çocuk sayısı fazla olan gruplarda liderlik davranışının görölme olasılığının diğer gruplara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.3.3. Liderlerin özellikleri

Liderlerin özellikleri günümüze kadar yapılan araştırmalarda çoğunlukla belirli ve sıklıkla tekrar edilen karakteristik nitelikler ile tanımlanmıştır. Sosyal bir ortamda ortaya çıkan liderlik doğal olarak, sosyal gelişim alanında gelişmiş bireyleri lider olarak ön plana çıkarmaktadır. Erken çocukluk döneminde nasıl arkadaşlık kurma, paylaşma, empati kurma gibi sosyal beceriler ile karşılaşılıyorsa liderlik de birçok beceri gibi bu dönemde gözlemlenebilen bir davranıştır (Hensel, 1991). Erken çocukluk döneminde gözlemlenen liderlik özelliklerinin bireyin yetişkin olduğu dönemde de aynı biçimde ortaya çıkma olasılığının yapılan araştırmalar tarafından yüksek olduğu görülmüştür (Buhler, 1931). Fox, Flynn ve Austin erken çocukluk dönemindeki liderlerin özelliklerinin literatürde en sık hangi niteliklerle tanımlandıklarını araştırmış ve ortaya genel bir tablo çıkarmışlardır (Fox, Flynn ve Austin, 2015). Bu tabloda lider çocukların özellikleri arasında yaratıcı problem çözme, empati kurma, özgüveni ve enerjisi yüksek olma, popüler ve sorumluluk sahibi olmak gibi nitelikler yer almaktadır.

Fukada, Fukada ve Hicks'in (1994) yaptığı araştırmaya göre ise erken çocukluk öğretmenleri çocukların liderlik özelliklerini tanımlamış ve bu tanımlamaları yaparken "Oyunu başlatır. Arkadaşlarını cesaretlendirir. Kendisinin kadar başkalarının da güvenliğini düşünür." gibi cümleler kullanmışlardır. Fakat Mullarkey vd. yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin lider öğrenciyi tanımlarken verdikleri hızlı teorik cevaplar ile öğretmenlerin yaptıkları uzun samimi açıklamaların birbiriyle çelişki içinde oldukları görülmüştür (Mullarkey vd., 2005). Öğretmenler bu açıklamalarda sınıf içinde çok fazla liderlik davranışı gösteren çocuğun diğer çocuğun haklarını ihlal edebildiğinden, sınıf düzeninde karışıklık çıkarabildiğinden bahsetmiştir. Buna göre liderlik davranışı veya liderlik davranışı gösteren kişilerin özellikleri tanımlanırken prososyal davranışların yanı sıra sınıf düzenini bozma, arkadaşının gelişimini engelleme, sınıf içi demokrasiyi bozma vb. gibi olumsuz özellikleri de söylenebilir.

Cansoy, Türkoğlu ve Parlar'ın (2016) 2013-2014 eğitim dönemini kapsayan araştırmasında da 13-18 yaş arasındaki çocukların liderlik özelliklerinin neler olduğu saptanmaya çalışılmış ve çocukların liderlik özellikleri "özgüven, grupla çalışabilme, güvenilir olma, ikna yeteneği, problem çözme ve sorumluluk" becerileri olarak sınıflandırılmıştır.

Liderlik özellikleri literatürde en çok “sosyal duygusal beceriler ve dil becerisi” olarak incelenmiştir. Bunları alt başlıklar altında açıklamak liderlik özelliklerini daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

2.3.3.1. Sosyal-duygusal beceriler

Alan yazın incelendiğinde sosyal-duygusal beceriler; empati kurma, bağımsız hareket edebilme, duygularını düzenleyebilme, sorumluluklarını yerine getirme, çevresiyle olumlu ilişkiler başlatma ve sürdürme, problem çözme, olumsuz duygularla başa çıkma gibi becerileri barındırır (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018; Ataş, Efeçinar ve Tatar, 2016; Kılıç, 2016). Çocukların sosyal yaşamları incelendiğinde en çok ailesi ve yaşlılarıyla bir arada oldukları görülür. Okul öncesi dönemdeki çocuğun akranlarıyla en çok sosyal etkileşimde bulunduğu ortam ise oyun ortamıdır (Karakaya, 2011). Bu nedenle çocukların liderlik özelliklerini belirlemek için bu alanda çalışmalar yapan araştırmacıların bazıları çocukları işbirlikçi-sosyal oyun esnasında gözlemlemiş ve bazı sonuçlar elde etmişlerdir (Trawich-Smith, 1988; Hensel, 1991; Mawson, 2009; Chen ve Kacerek, 2021). Bu araştırmalara göre çocukların oyun esnasında hem sosyal-duygusal becerilerini geliştirdikleri hem de liderlik özellikleri gösterdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda çoğu araştırma da liderlik özellikleri gösteren çocukların olumlu benliğe sahip olduklarını ve sosyal kaygı seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir (Fukada, Fukada ve Hicks, 1997; Chan, 2000; Scharf ve Mayseless, 2009).

Bazı araştırmalarda bireyin liderlik davranışlarındaki amaç ve aşırılık olumsuz davranışları beraberinde getirirse de (Mullarkey vd., 2005) çoğu araştırma sonucuna göre liderlik davranışı gösteren bireylerin çevresine karşı duyarlı, tartışmalara çözüm üreten ve sosyal ilişkileri devam ettirmeye çalışan ve prososyal davranışlar sergileyen bireyler oldukları gözlemlenmiştir (Scharf ve Mayseless, 2009).

2.3.3.2. Dil becerisi

Liderlerin genel olarak gösterdikleri diğer bir özellik de dil becerilerinin gelişmiş olmasıdır. Bohlin (2000) çocukların oyun esnasında gösterdikleri liderlik davranışında bir kişiyi yönlendirmek veya onda üstünlük kurmak için gelişmiş dil becerilerini kullandıklarını söylemiştir. Liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda lider kişilerin etkin dinleme ve yanıt verme becerisine, sözel yeteneğini kullanarak grupları etkileme becerisine, sohbeti başlatma ve sonlandırma becerisine ve bunların yanı sıra jest, mimik ve

beden dilini iyi kullanma becerisine sahip olduklarına ulaşılmıştır (Hazen ve Black, 1989; Ghafouri ve Wein, 2005; Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes, 2008). Duran ve Ramazan'ın (2021) yaptığı araştırmada da öğretmenler lider çocuk özellikleri hakkında düşüncelerini belirtmişler ve verdikleri cevaplar arasında en çok “etkili iletişim becerisi” özelliği yer almıştır.

2.3.4. Okul öncesi dönem ve liderlik

Okul öncesi yıllarda çocuklar, öncelikle aile içerisinde ve sonra okulda sosyal ortamlarda bulunarak sosyal becerilerini etkili iletişim için kullanırlar. Bu süreçte çocuklar hem çevresindekileri etkiler hem de çevresinde olanlardan etkilenirler (Chen, 2021). Etkileme ve etkilenme sürecinde ortaya çıkan lider ve izleyici roller yetişkinler kadar çocuklar arasında da çok sık görüldüğü ve okul öncesi dönemde görülen liderlik davranışının yetişkinlik yıllarındaki liderlik niteliklerini yordadığı araştırmacılar tarafından kabul edilmiştir (Buhler, 1931; Trawick-Smith, 1988).

Okul öncesi dönemde liderlik davranışının incelenmesine duyulan ilgi çok uzak bir geçmişe dayanmamaktadır. Kemple (1991) yetişkin liderliği ile ilgili çalışmaların okul öncesi dönemi liderliğine ışık tuttuğunu fakat çocukların zaman geçirdiği ortamın ve sosyal grubun farklı olması nedeniyle okul öncesi liderliğinin kendi doğası içerisinde incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca günümüzde araştırmacılar liderlik becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmaktadırlar (Fox, Flynn ve Austin, 2015; Sacks, 2009; Zembat, 2021). Buna göre küçük yaşlarda verilen liderlik eğitimleri çocuğun ilerleyen yıllarda nitelikli bir lider olmasına katkı sağlayacaktır. Murphy ve Jhonson (2011) liderlik gelişimini etkileyen becerileri ve gerekli olan koşulları incelemiş ve özellikle liderlik kimliği ve öz düzenleme becerilerinin liderlik gelişimi için önemli rol oynadığına vurgu yapmıştır. Bu becerilerin geliştiği en önemli ortamın da okul ortamı olduğunu çünkü okul ortamının çocuklara liderlik davranışını gerçekleştirebilecekleri bir ortam sunduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde liderlik gelişimi için öğretmenlere de büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenin sınıf düzenini korumak adına kullandığı yöntemler ve çocuklarla kurduğu iletişimin özellikleri liderlik davranışı gösteren çocukların bu davranışı gerçekleştirme cesaretini ve gelişimini engelleyebilir (Fox vd., 2015). Bunun yanı sıra öğretmenler liderlik becerisi olan bir çocuğun becerisini geliştirmesi için çalışmalar

yapabilir, lider olma eğilimi olan yeni bir çocuğun, teşvikleri sayesinde, liderlik becerilerini daha da ön plana çıkartabilir. Bu aşamada önemli olan, öğretmenin öğrencilerin özelliklerini fark ederek buna göre sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri uygulamasıdır.

Aile ve öğretmenler çocukların günlük yaşantılarına şahit olan en yakın gözlemci rolündedirler. Çocukların liderlik davranışları özellikle kendi yaşlılarıyla iletişim halinde oldukları zaman ortaya çıktığı bilinmekte ve buna göre onları özellikle sosyal-işbirlikçi oyun esnasında gözlemlemek, liderlik davranışlarının objektif bir ortamda izleyerek doğru değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağladığı düşünülmektedir (Chen, 2021). Okul öncesi dönemde liderlik ile ilgili ilk araştırmalarda bulunan Trawick-Smith de (1988) 32 tane okul öncesi öğrenim gören çocuğu oyun oynarken gözlemlemiş ve bu çocukların liderlik rolleri arasında zorbalara da bulunduğunu ileri sürmüştür.

Parten (1933) ve Fu (1977) ise okul öncesi dönemdeki çocukların liderlik davranışlarının eylemi gerçekleştirmeye yönelik olduğu kanısına varmışlardır. Yani çocuklar etkileşim kurdukları bireyleri sözel olarak etkilemekten ziyade onlara rol model olarak kendilerini takip etmelerini sağlamaktadırlar.

2.3.5. Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Shin, Recchia, Lee, Lee ve Mullarkey (2004) çocukların ortaya çıkan liderlik davranışlarının özelliklerini ve liderliği ne şekilde gösterdiklerini araştırmak için New York'ta üniversiteye bağlı bebek, yürümeye başlayan ve anaokulu yaş grubuna ait üç sınıfı bulunan çocuk bakım merkezine giden 6 çocuk gözlemlenmiştir. Araştırma için bir erkek bebek, yürümeye başlayan iki kız, bir okul öncesi kız ve iki okul öncesi erkek çocuğu seçilmiş ve çocuklar seçilirken öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Çocuklar 6 hafta boyunca günün farklı saatlerinde haftada 30 dk doğal gözlem yolu ile gözlemlenmiştir. Gözlemlerin analizleri sonucunda liderlerin tümünün sınıflarının en yaşlısı olduğu, enerjik kişiliklerinin ve yüksek farkındalığa sahip oldukları görülmüştür

Scharf ve Mayselles (2009) çocuklarda sosyal liderlik üzerine geniş çaplı bir araştırma yapmış ve bu çalışmada 5 farklı ölçek kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini kuzey İsrail'de öğrenimlerine devam eden 9,5-11,5 yaş aralığındaki 260 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Çocuklar İçin Kendilik Algısı Profili Ölçeği” (Self-Perception Profile for Children) (Harter, 1985), “Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği-

Gözden Geçirilmiş” (Social Anxiety Scale for Children-Revised) (La Greca ve Stone, 1993), “Bir Arkadaşlık İçindeki Çatışmaya Tepki Olarak Çocukların Hedefleri ve Stratejileri” (Children’s Goals and Strategies in Response to Conflicts Within a Friendship) (Rose ve Asher, 1999), “Akranlara İlişkin Bağlanma Yönelimleri” (Attachment Orientations Regarding Peers) (Finzi, Har-Even, Weizman, Tyano ve Shnit, 1996) ve “Öğretmen-Çocuk Derecelendirme Ölçeği” (Teacher-Child Rating Scale, T-CRS) (Hightower, 1986) ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler örnekleme iki hafta ara ile uygulandıktan sonra araştırma sonucunda sosyal liderlik özelliğine sahip olan çocukların aynı zamanda olumlu benlik algısına sahip olduğu ve sosyal kaygılarının düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal liderlik ile prososyal davranışlar ve yüksek seviye akademik benlik algısının pozitif yönde ilişkili olduğu da görülmüştür.

Mawson (2011) çocukların işbirlikçi oyunları esnasında gösterdikleri liderlik davranışlarını daha ayrıntılı incelemek için 3-4 yaşlarında 25 çocuğu 5 ay boyunca haftada bir gün işbirlikçi oyunları esnasında gözlemlemiştir. Araştırmacı yaptığı gözlemler sonucunda oyun grubunun büyüklüğü ne kadar büyükse o ortamda bir liderin ortaya çıkma olasılığının da o kadar arttığını görmüştür. Ayrıca Mawson araştırmasında karma cinsiyetli oyunlarda erkek liderlerin ortaya çıkma olasılığının kız liderlerin ortaya çıkma olasılığına göre biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duran (2014) yüksek lisans tezinde kendisinin hazırladığı “Geleceğin Liderleri” eğitim programının çocukların liderlik özellikleri üzerinde etkisini incelemek ve liderlik becerilerini kazanarak bu becerileri en iyi şekilde geliştirmelerini sağlamak için ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çalışma grubunu okul öncesi eğitimine devam eden 48-66 aylık toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 6 kız 6 erkek toplam 12 öğrenci, kontrol grubunda 5 kız 7 erkek toplam 12 öğrenci yer almıştır. “Geleceğin Liderleri” programında Temel Liderlik Kavramları, Kendini ve Başkalarını Tanıma, Problem Çözme, Grup Çalışması ve İşbirliği ve İletişim becerileri boyutları yer almaktadır ve bu alt boyutlara ait kazandırılacak hedefler bulunmaktadır. Araştırmacı bu hedeflere uygun olarak deney grubuna öncelikle “Liderlik Gözlem Formu” nu ön test olarak uygulamış, daha sonra her gün 5 hafta boyunca serbest zaman etkinliklerinde ortalama yarım saat liderlik eğitimi vermiş, kontrol grubuna ise sadece ön test uygulamış ve eğitim vermemiştir. Deney grubuna verilen liderlik eğitimi tamamlandıktan sonra hem deney hem kontrol grubuna “Liderlik Gözlem Formu” nu son

test olarak uygulamıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubunun ön test-son testleri arasında düşük bir artış olduğu gözlemlenirken deney grubunun ön test-son testleri yüksek seviyede bir artış gözlemlenmiştir. Sonuç olarak “Geleceğin Liderleri” programının çocukların liderlik becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş (2017) diğer araştırmalardan farklı olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğini kullanarak liderlik davranışının, ebeveyn tutumları ve bireyin sosyal çevresi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bunun için lider ve ebeveyn ilişkilerini barındıran dünya liderlerinin biyografisi ve otobiyografileri incelenerek “Benazir Bhutto Doğu’nun Kızı” kitabı, Margaret Thatcher’ın, “Demir Lady’nin Anıları” (2003) kitabı, Mahatma Gandhi’nin “Gandhi: Bir Özyaşam Öyküsü” otobiyografisi, Stengel’in (2011) “Mandela’nın Yolu: Yaşam, Sevgi, Cesaret ve Affetmek Üzerine On Beş Ders” kitabı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal çevre ve aile eğitiminin liderlik davranışlarını etkilediği, liderlik becerilerinin gelişimi için okul öncesi dönemin kritik bir önem taşıdığı anne-baba ve çevre desteğinin bireyin ilerleyen yıllardaki özgür davranışlarında önemli rol oynadığına ulaşılmıştır.

Chen (2021) sosyal oyun bağlamında çocuk liderliği hakkında yapılan araştırmaların yeterliliğini incelemek ve bu araştırmaların birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amacıyla sistematik veri toplama süreci ile bu araştırmaların sentezini yapmıştır. Araştırmasında ampirik makale olan, okul öncesi çocuklarını kapsayan ve sosyal oyunda liderliklerine odaklanan, yöntemlerinden birinin doğal gözlem olduğu, hakemli dergilerde İngilizce dilinde yayımlanma kriterlerine uyan 11 makaleyi incelemiştir. Chen bu 11 makaleyi incelerken bağlamsal analiz ve içerik analizi yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi oyun liderliği hakkında edinilen mevcut bilginin yetersiz olduğunu ve yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemlerin ve çocuk liderliği üzerine yapılan tanımların birbirleriyle tam uyuşmadığına ulaşılmıştır.

Polat ve Özbek Ayaz (2021) ilişkisel tarama modeli kullanarak yaptıkları araştırmada çocukların liderlik becerileri ile ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla beş altı yaş grubu 313 öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri (n=313) ve öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmacılar araştırmada kendilerinin hazırladığı demografik bilgi formu, Gördesli, Arslan, Çekici, Sünbül ve Malkoç’un (2018) Türkçe’ye uyarladığı “Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve Duran’ın (2019) geliştirdiği “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” ni kullanarak verileri toplamışlardır.

Araştırma sonucunda çocukların liderlik becerileri ile ebeveynlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocukların liderlik özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki bulunmazken, ebeveyn bilinci farkındalığı ve alt boyutları cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Ebeveyn bilinçli farkındalığı erkek çocuk sahibi kişilerin lehine, anda olma ve ebeveyn özyeterliliği alt boyutları kız çocuğuna sahip olanların lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Son olarak araştırmada çocukların liderlik becerileri ile ebeveyn bilinçli farkındalık düzeyleri ve anda olma ve öz yeterlik alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Duran ve Ramazan (2021) okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk liderliğini nasıl tanımladıkları, sınıf içinde gerçekleşen liderlik davranışlarının nasıl ortaya çıktığı ve liderlerin özelliklerinin neler olduğunu incelemek amacıyla bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırmada kolay ulaşılabilirlik yöntemiyle belirlenmiş 30 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmış, araştırmacıların geliştirdiği beş soruluk “görüşme formu” yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerden veriler elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin liderliğin tanımı hakkında ortak görüşlere sahip oldukları, lider çocukların özellikleri arasında ise en çok etkili iletişim daha sonra ise özgüven kabiliyetini örnek gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler kız ve erkek öğrenciler arasında liderlik özelliklerinin genellikle farklılık göstermediği, lider çocukların arkadaşlık ilişkilerinin de iyi olduğu kanısında olduklarına ulaşılmıştır.

2.4. Rekabet Davranışı

2.4.1. Rekabet kavramının tanımı ve rekabet stilleri

Rekabet insanlığın ortaya çıktığı zamandan beri var olan bir kavramdır. İnsanlığın ilk yıllarında insanlar hayatta kalmak için bireysel ve toplumsal olarak bir yere yerleşmek, avlanmak, barınmak için birbirleriyle rekabet içerisinde bulunmuşlardır (Fülöp, 2004). Bu rekabet anlayışı Darwin’in evrim teorisi ile ilişki içerisinde olsa da, rekabet zamanla farklı disiplinlerde farklı biçimlerde ortaya çıktığı için yeni tanımlara ihtiyaç duyulmuştur. Akbayırlı ve Aydın’a (2000) göre rekabet; bireyin başarılı olması, saygınlık kazanması, toplumda yer edinebilmesi ve takdir edilmesi için diğer bireylerden öne çıkma çabasıdır. Richardson (2007) rekabeti bireyin kendini sosyal karşılaştırma süreci olarak tanımlarken,

Babiniotis (2012) bireyin aynı amaca sahip kişiler arasında kendi üstünlüğünü kabul ettirme yarışı olarak tanımlamıştır.

Rekabetin tanımları genellikle aynı olsa da bireylerin gösterdikleri rekabet biçimleri birbirlerinden farklıdır (Tsiakara, 2015). Fülöp (2004) yaptığı araştırmada rekabeti 2 farklı şekilde ele almıştır. Bunlardan ilki yapıcı rekabet olarak adlandırılan bireyin kendini geliştirmesini ve bulunduğu toplumu ileriye taşımasını sağlayan rekabet türüdür. Diğeri ise yıkıcı rekabet olarak adlandırabileceğimiz kısa hedeflere ve hazza odaklı, rekabet ettiği bireyi düşmanı olarak gören bir yarış biçimidir. Sheridan ve Williams (2006) da yapıcı rekabeti kişinin dünyada var olan sınırsız bilgidan faydalanmak ve kendini geliştirmek için çevresiyle işbirliği içinde olduğu, kendisi için iyi olanı elde etme gayreti olarak yorumlamıştır. Bunların yanı sıra rekabet davranışının farklı amaç ve şekillerde ortaya çıktığı araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve rekabetin farklı boyutları “rekabet stilleri” olarak tanımlanmıştır.

Rekabet stillerinden biri olan başkalarına odaklı rekabet; bireyin kendisini diğer kişilerin yaptıklarıyla veya başarısıyla kıyaslayarak kendi performansını değerlendirme ve geliştirme isteğini güdüler (Tsiakara ve Digelidis, 2014). Başkalarına odaklı rekabet türünü sergileyen kişi yaptığı işi karşısındaki kişiden daha iyi yapmak için veya onun önüne geçmek için çalışır. Tassi, Schneider ve Richard’a (2001) göre ise başkalarına odaklı rekabet stilini gösteren çocukların amacı kendi yetenek ve özelliklerinin akranlarındakinden daha üstün olduğunu kanıtlamaktır.

Diğeri bir rekabet stili ise göreve/hedefe yönelik rekabettir. Bu rekabet stilinde birey bir işte/görevde ustalaşmak için ve bu işte en iyisi olmak için rekabet eder (Labovitz, 1996; Paquette vd., 2013). Göreve yönelik rekabet stilinde kişi kendini başkalarına odaklı rekabet stiline göre karşı bireyle daha az karşılaştırma yaptığı söyenebilir. Göreve yönelik rekabette önemli olan o işte en iyisi olmak iken başkalarına odaklı rekabette önemli olan rekabet ettiği kişiyi yenmek, onun başarısını alt etmektir.

Bu rekabet stillerinden farklı olarak baskınlık korunumu hiyerarşisine dayalı rekabet stili de bulunmaktadır. Baskınlığın korunumu hiyerarşisinde birey kendisini ve elde ettiği başarı ile statüyü korumak ve istediği amaca ulaşmak için rekabet eder (Pellegrini vd., 2007; Paquette vd., 2013). Bu rekabet esnasında kişi olumsuz davranışlar gösterebileceği

gibi (saldırganlık, tehdit vb.) işbirliği yapma, yardımlaşma, paylaşma gibi prososyal davranışlarda da bulunabilir.

2.4.2. Okul öncesi dönemde rekabet

Rekabetçi davranışlar genellikle yetişkinler arasında sosyal ortamlarda, işte, eğitimde, siyasette belirgin olarak gözlemlense de birçok araştırma sonucunda rekabetçi davranışın okul öncesi dönemde ortaya çıktığı kabul edilmiştir. Örneğin Leuba (1933) bireysel ve çiftler halinde gözlemlediği mandal asma oyununda 2 yaşındaki çocukların rekabetçi davranış göstermediğini fakat 3-4 yaş çocuklarından itibaren rekabetçi davranışların ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Çocukların rekabet davranışları üzerinde yapılan çalışmalar bireyin ilerleyen yaşlarında rekabet etme isteğinin nasıl değiştiği hakkında bizlere yol gösterici olur (Samak, 2013).

Çocuklar genellikle rekabet davranışı gösterirken diğer kişiyle kendini kıyaslarlar. Rekabet esnasında kendilerini diğerinden üstün gösterecek kelimeler ve cümleler kullanırlar. Sheridan ve Williams'ın (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim 1 ve okul öncesi çocuklarının rekabetçi davranışlarını sözel ifadelerle belli ettikleri görülmüştür. Tsiakara ve Digelidis de (2012) 4-5 yaş çocuklarını gözlemlediği çalışmada çocukların rekabet davranışlarında bulundukları ve bunu kıyaslama sözcükleriyle ve başarı cümleleriyle dile getirdiklerini gözlemlemiştir. Çocuklar genellikle “daha büyük, daha hızlı, birinci oldum, ben kazandım...” gibi kelimeler kullanarak rekabetçi davranışlarını sözel olarak da pekiştirirler. Çocukların bu kıyaslama cümlelerini ne zaman ve nerede kullandıklarını belirlemek amacıyla Tsiakara ve Digelidis 2014 yılında okul öncesi dönemde rekabet üzerine yeniden bir araştırma yaparak 5-6 yaşındaki çocukları anaokul faaliyetleri esnasında gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda planlanmış etkinlikler sırasında rekabetçi davranışların daha fazla ortaya çıktığını, serbest zaman gibi çocukların özgür oldukları zaman diliminde ise daha az rekabetçi davranışın ortaya çıktığı görülmüştür. Çocuklar planlanmış etkinliklerde öğretmenin yönlendirmesiyle beraber belirli grup arkadaşlarıyla aynı etkinliği veya görevi gerçekleştirirken, özgür oldukları diğer zaman dilimlerinde kendi isteklerine göre sosyal etkileşime ya girerler ya da girmezler. Bu yüzden çocuklar akranlarıyla aynı işi yaptıkları ve aynı hedefe odaklandıkları iletişim ortamında daha fazla rekabet davranışında bulunurlar.

Rekabet davranışı toplum tarafından genellikle kişilerin rekabet sonucunda yenilgi duygusu yaşadıkları için ve bireyleri olumlu iletişimden ve işbirlikçi davranıştan uzaklaştırdığı için olumsuz bir olgu olarak kabul edilmiştir (Labovitz, 1996). Fakat rekabet barındıran her ortamın olumsuz sonuçlar doğuracağı söylenemez. Sönmez (2016) okul öncesi eğitimine devam eden 46-73 ay aralığındaki çocuklar üzerinde deneysel araştırma yaparak onları rekabet olan ve olmayan ortamlarda gözlemlemiş, çocukların bu iki ortamda da kendilerini mutlu hissettiklerini ve bunun yanı sıra çocuklar kendi performanslarını rekabet ortamında daha yüksek algıladıklarını görmüştür. Sönmez'e (2016) göre çocuğun kendini geliştirebilmesi için rekabetin belirli oranda hayatının içerisinde var olması gerekir.

2.4.3. Rekabet stillerini etkileyen faktörler

Literatür araştırması yapıldığında rekabet davranışı aynı liderlik davranışında olduğu gibi benzer faktörlerden etkilenmektedir. Örneğin liderliği etkileyen faktörlerden; grubun büyüklüğü, grupta tanındık kişilerin olup olmaması, yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, kardeş sayısı, bireyin kişilik özellikleri, rekabet davranışını etkileyen faktörler arasında gösterilebileceği gibi ulaşılan başarı ve ödül de bireyi rekabete güdüleyecek etmenler olarak tanımlanabilir (Bülbül, 2019; Elçi, 2021). Ayrıca rekabet üzerine yapılan araştırmalar rekabet davranışının göreve, bireyin sahip olduğu bilgiye, kendisine ve çevresine olan güvenine ve bunların yanı sıra arkadaşlık bağlarına göre değişiklik gösterebildiğini söylemektedir (Jørgensen, Piovesan ve Willadsen, 2022).

Kişilerin sosyal bir ortamda iletişim kurdukları grubun büyüklüğü ile rekabetin ortaya çıkma olasılığı arasında bir bağlantı vardır. Bu değişken üzerine yapılan araştırmalar az olsa da rekabet ile grup büyüklüğü arasındaki bağlantı, insanlar arasındaki iletişimin büyük gruplar içerisinde daha fazla gerçekleşeceğine ve bunun getirisi olarak rekabet ortamının oluşma olasılığının fazla olmasına ve rekabetçi davranışın gözlenmesine fırsat sunacağına inanılmaktadır (Benenson, Nicholson, Waite, Roy ve Simpson, 2001).

Anne-baba tutumlarının da rekabet davranışını etkileyen faktörler arasına önemli bir yeri vardır. Bülbül (2019) yaptığı yüksek lisans tezinde 48-72 aylık çocukların rekabet stilleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anne baba tutumlarından demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum ile rekabet stillerinden başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu

hierarchy arasındaki ilişkilere bakmış ve demokratik tutum ile başkalarına odaklı rekabet arasında pozitif yönde zayıf ilişki, otoriter ve aşırı koruyucu tutum ile göreve yönelik rekabet arasında negatif yönde zayıf ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılara göre anne-babalar tutarsız veya otoriter tutum sergileyerek kardeşler arasında kıyaslama ve rekabet ortamı yaratabilir ve bu olay çocuklarda başarıya güdülenme duygusu oluşturabileceği gibi kardeş kıskançlığı, özgüven eksikliğini, içe kapanma, dışlanma hissi gibi olumsuz tepkileri de ortaya çıkarabilir (Özensel, 2004).

Wilson (1975) sosyal ortamdaki kişilerin tanındık olma durumları ve rekabet arasındaki ilişkiyi akrabalık üzerinden açıklamıştır. Bu örneğe göre bireyler kendi soyunun devam etmesi için akrabalarına tanımadıkları insanlardan daha çok yardım etme eğiliminde, diğerleriyle ise daha çok rekabet etme eğilimindedirler. Ayrıca bireylerin rekabetçi davranışları incelenirken hangi ortamlarda daha fazla rekabet etme isteklerinin olduğu da araştırılmıştır. Moely, Skarin ve Weft (1979) yaptıkları çalışmada 4-5 yaş çocuklarını farklı cinsiyet grupları arasında gözlemlemişler ve çocukların farklı cinsiyet gruplarında oyun oynarken aynı cinsiyet gruplarındaki performanslarına göre daha fazla rekabetçi davranış sergilediklerini görmüşlerdir. Bu çalışmayı destekler nitelikte olan Weinberger ve Stein'in (2008) yapmış olduğu çalışmada kız çocuklarının karma cinsiyet gruplarında daha fazla rekabetçi davranış gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra Jørgensen vd. (2022) ise yaptıkları araştırma sonucunda 6-12 yaş çocuklarının rekabetçi arkadaşlara sahip olmasının onları daha fazla rekabet etmeye teşvik ettiğini ve çevresindeki kişilerin davranışlarının çocuğun rekabet edebilirliğini artırıp azaltabileceğini göstermişlerdir.

Rekabet davranışını etkileyen cinsiyet faktörü üzerinde de birçok araştırma yapılmıştır. Bireylerin gösterdikleri rekabet davranışları ve bu davranışı gösterirken kullandıkları yöntemlerin bireylerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve cinsiyet değişkeni ile rekabet davranışı arasında ilişkinin var olduğu ve olmadığı sonuçlarının neredeyse yarı yarıya dengede olduğu görülmüştür. Örneğin Weinberg ve Stein (2008) okul öncesi eğitime devam eden 60 çocuğu rekabet ortamı barındıran boncuk toplama oyununda gözlemlemiş ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla rekabetçi davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Tsiakara ve Digelidis'in (2014) yaptığı çalışmada da erkek çocuklarının serbest zamanlarda daha fazla rekabetçi davranış sergilediğini, kız çocukların ise organize etkinlikler esnasında erkeklere göre daha fazla rekabetçi davranışta bulunduğunu

gözlemlemiştir. Elçi'nin (2021) yaptığı araştırmada ise çocukların sadece göreve yönelik rekabet stilleri erkek çocukların lehine anlamlı farklılık gösterirken, Özçelik'in (2020) araştırmasında ise göreve yönelik rekabet stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki görülmemiş fakat başkalarına odaklı rekabet stilinde kızların lehine, baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilinde erkeklerin lehine anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Samak (2013) kızlar ve erkekler arasında olan bu farklılığın hem insanın doğası gereği olabileceğini hem de nasıl bir kültürel ortamda ve nasıl bir ebeveyn tutumuyla yetiştirildiğinin etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma bulgularına zıt olarak Samak (2013), Uyanık Balat vd., (2017), Bülbül (2019), Bilici (2019), Bay (2020)'ın araştırmalarında rekabet stilleri çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır.

2.4.4. Rekabet ile ilgili yapılan araştırmalar

Benenson, Nicholson, Waite, Roy ve Simpson (2001) okul öncesi ve ilkökul öğrenimine devam eden ve sosyal ilişkileri iyi olan 56 kız ve 88 erkek ile yaptığı araştırmada çocukları ikili ve dörtlü gruplar oluşturarak sonunda ödöl olan maximum 5 dakikalık oyunda gözlemlemiştirler. Araştırmanın öngöröl hipotezine uygun olarak dörtlü gruplarda oyun oynayan çocuklar ikili gruplarda oyun oynayan çocuklara göre daha fazla rekabetçi davranış göstermişlerdir. Fakat bu sonuç sadece erkek çocuklar için geçerli olduğu görölmüştür. Araştırmacılar bunun nedenini erkek bireylerin doğası gereği kızlara göre daha rekabetçi olmalarına yormuştur.

Weinberg ve Stein (2008) çocukların kendi yaşıtlarıyla oyun oynarken rekabetçi davranışlarını değerlendirmek için 5,5-6 yaşlarındaki 32 erkek ve 32 kız çocuk ile 4 erli homojen ve heterojen cinsiyet grupları oluşturarak boncuk toplama oyunu oynatmış ve bu esnada çocukları gözlemlemiştirler. Bu araştırmanın bulgularına göre erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha fazla rekabetçi davranış sergilemişler ve kızlar sadece hemcinslerinin bulundukları grupta karma cinsiyet grubundaki performanslarına göre rekabet düzeylerinde düşüş yaşamışlardır.

Samak (2013) kız ve erkek çocukları arasındaki rekabet gücü farkını belirlemek amacıyla 3,5-5,5 yaş aralığında olan 123 çocuk ile çalışmış ve farklı zamanlarda balık tutuma oyunu oynatarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Samak (2013) rekabet gücünü bir ortamda rekabet etme isteği veya rekabet esnasında gösterdiği performans olarak tanımlamıştır. Yaptığı araştırma sonucunda ise kız ve erkek çocukları arasında ilk

oynadıkları balık tutma oyununda kızların erkeklere göre daha düşük performans gösterdiklerini bulmuş fakat oyuna alışıldıktan sonra yani diğer oyunlarda kızlar erkeklerle neredeyse eşit seviyede rekabet gücüne sahip olduğunu görmüştür.

Tsikara ve Digidilis'in 2014 yılında yaptığı araştırmada ise okul öncesi eğitimine devam eden 176 çocuk, okul öncesi eğitim ortamında gösterdikleri rekabetçi davranışları tanımlamak ve değerlendirmek amacıyla objektif gözlem sistemi oluşturarak okul ortamındaki davranışları gözlemlemiş ve okul öncesi eğitim ortamında da rekabetçi davranışların görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra rekabet davranışının serbest zamanlardan çok organize edilmiş planlı zamanlarda ortaya çıktığı görülmüştür. Erkek çocukları serbest zamanda kız çocuklarına göre daha fazla rekabetçi davranış gösterirken kız çocukları da planlı zamanlarda erkek çocuklarına göre daha fazla rekabetçi davranış gösterdiği gözlemlenmiştir.

Sönmez (2016), 46-73 ay aralığında 112 çocuk ile deneysel çalışma yapmış ve çocukları iki ayrı günde yalnız ve çiftli gruplar halinde kule yapma oyunu esnasında gözlemlemiştir. Çocuklara bu oyundan sonra her iki deney gününde kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiş ve oyundan sonra kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre çocukların %71.4 ü çiftli gruplar halinde gerçekleştirdikleri oyun performanslarının (oyunu bitirme hızlarının) daha iyi olduğunu belirtmiş ve gözlemcilerle göre de çocukların çiftli gruplardaki gösterdikleri performans %59.8 oranında bireysel oyunlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocuklar çiftli gruplarda oynadıkları oyun sonunda “Önce ben bitirdim” “Önce ben kazandım” gibi cümleler kullanarak rekabet ortamı algısı olduğu görülmüştür. Son olarak çocuklar hem bireysel hem de grup oyunu sonunda kendilerini mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bülbül (2019), yaptığı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitimine devam eden çocukların rekabet stilleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla 48-72 aylık 280 çocuk ve ebeveynleri ile çalışmıştır. Bülbül araştırmasında demografik özellikleri içeren kişisel bilgi formu, Demir ve Şendil (2008) tarafından 2-6 yaş çocuklarının ebeveyn tutumlarını belirleyen “Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)” ve Paquette, Gagnon, Bouchard, Bigras ve Schneider (2013)'in geliştirdiği ve Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi (2017)'nin Türkçeye uyarladığı “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmada demokratik ebeveyn tutumu ile başkalarına odaklı rekabet arasında pozitif yönde zayıf ilişki, otoriter ebeveyn tutumu ile göreve yönelik rekabet

arasında negatif yönde zayıf ilişki, aşırı koruyucu tutum ile göreve yönelik rekabet arasında da negatif yönde zayıf ilişki bulunmuştur. Ayrıca Bülbül'ün araştırmasında çocukların cinsiyetleri ve kardeş sayıları ile rekabet stilleri arasında bir ilişki görülmemiştir.

Bay (2020) okul öncesi eğitimine devam eden çocukların rekabet stillerini belirlemek ve rekabet stillerinin bazı demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Uyanık Balat vd. (2017)'nin Türkçeye uyarladığı “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” ni kullanarak, Eskişehir ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 48-72 aylık 223 öğrenci ile nicel araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucuna göre çocukların en çok baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilini tercih ettiği, başkalarına odaklı rekabet stili ile çocukların yaşları, okula devam süreleri ve anne-baba öğrenim düzeyi arasında negatif yönde ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak bu çalışmada çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları ve anne-baba yaşları ile tercih ettikleri rekabet stilleri arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Özçelik (2020) çocukların sosyal yetkinlikleri ile rekabet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde uygulanan Montessori, Waldorf ve Meb programlarında eğitim gören çocukların sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerini belirlemek amacıyla yüksek lisans tezi yazmıştır. Bu çalışmada 48-72 aylık çocuklar yer almış ve bu çocukların 115 tanesi Montessori, 81 tanesi Waldorf ve 91 tanesi ise Meb programıyla eğitim veren okulda öğrenim görmüştür. Araştırmada araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu”, La Freniere ve Dumas'ın (1996) yılında geliştirdiği ve Çorapçı, Aksan, Arslan, Yalçın'ın (2010) Türkçe'ye uyarladığı “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği” ve son olarak Paquette vd. (2013) tarafından geliştirilen ve Uyanık Balat vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 60-72 aylık çocukların 48-60 aylık çocuklara göre hem daha fazla rekabet davranışı gösterdikleri hem de sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocukların sosyal yetkinlikleri ile rekabet stillerinden göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur.

Elçi (2021) yüksek lisans tezinde okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Yalçın, Simsar ve Dinler (2020)'in geliştirdiği “5-6 Yaş Çocuklar İçin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (Day-2)”ni ve Paquette vd.

(2013) tarafından geliştirilen ve Uyanık Balat vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği”ni kullanarak okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaşlarındaki 173 kız ve 185 erkek çocuk ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre 21. Yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada erkek çocuklar kız çocuklarına göre daha fazla göreve yönelik rekabet stilini tercih etmişlerdir fakat çocukların doğum sırası ve kardeş sayısı ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bayındır, Acar, Yavuz ve Ahmetoğlu (2021) öz düzenleme becerilerinin çocukların rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için 49-72 aylık 124’ü kız, 136’sı erkek toplamda 260 okul öncesi çocuğu ile çalışmışlardır. Araştırmada çocuğun cinsiyetini, yaşını, aile sosyoekonomik düzeyi, anne-baba öğrenim durumu vb. demografik bilgileri içeren demografi formu, Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen ve 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek için kullanılan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” (Self-Regulation Skills Scale (SRSS)) ve Uyanık Balat vd. (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme becerileri ile göreve odaklı rekabet arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunurken, başkalarına odaklı rekabet arasında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bunun nedenini öz düzenleme becerisi düşük olan çocuğun, arkadaşlarının bir etkinliğe katılımının onu cesaretlendirebileceğine bağlamışlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma deseni olan karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modeli iki ve ya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin var olup olmadığını, eğer ilişki varsa o ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinde yine en az iki değişkene ihtiyaç vardır. Sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur ve bağımlı değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2020).

Bu araştırmanın bağımsız değişkenini çocukların liderlik özellikleri ile rekabet stilleri ve rekabet stillerinin alt boyutları olan başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi oluştururken, bağımlı değişkenini ise çocukların zorbalık rollerini oluşturan zorba, kurban ve pasif zorba alt boyutları oluşturmuştur.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Bölümü'nden alınan bilgiye göre Iğdır ilinde okul öncesi eğitimine devam eden 4-5 yaş grubu 4402 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada yer alacak çalışma grubu ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen %99 güvenirlilik ile güven aralığı ± 8 seçilerek örneklem hesaplama formülüne göre 4402 çocuktan, en az 246 çocuk olarak tespit edilmiştir. Buna göre bu araştırmada 48-66 aylık 248 çocuk ile çalışılmıştır.

Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şansa sahiptir. Yani tüm bireylerin örnekleme seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin örnekleme seçimi diğer bireyin örnekleme seçimini etkilemez. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi evreni en iyi temsil eden örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Örnekleme yer alan çocukların demografik özellikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çocuk Demografik Özellikleri		f	%
Yaş	48-60 ay arası	93	37,5
	61-66 ay arası	155	62,5
Cinsiyet	Kız	113	45,6
	Erkek	135	54,4
Okula devam etme süresi	Bir seneden az	113	45,6
	1 yıl	72	29
	2 yıl ve üzeri	63	25,4
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	27	10,9
	Bir kardeş	114	46
	İki-üç kardeş	82	33,1
	Dört ve/veya daha fazla	25	10,1
Anne öğrenim durumu	Öğrenim görmemiş	30	12,1
	İlkokul mezunu	56	22,6
	Ortaokul mezunu	28	11,3
	Lise mezunu	64	25,8
	Üniversite mezunu	70	28,2
Baba öğrenim durumu	Öğrenim görmemiş	10	4
	İlkokul mezunu	63	25,4
	Ortaokul mezunu	31	12,5
	Lise mezunu	70	28,2
	Üniversite mezunu	74	29,8
Aile sosyoekonomik düzeyi	Yoksul	49	19,8
	Orta halli	175	70,6
	Zengin	24	9,7
Öğrenim gördüğü okulun bulunduğu bölge	İl merkezi	172	69,4
	İlçe merkezi	28	11,3
	Köy	48	19,4

Tablo 3.1’e bakıldığında örneklemin %37,5’ini 48-60 aylık çocuklar (n=93), %62,5’ini 61-66 aylık çocuklar (n=155) oluşturduğu görülmektedir.

Yüzde 45,6’sı kız, %54,4’ü erkek olan çocukların %45,6’sı bir seneden az bir süredir, %29’u bir yıldır, %22,6’sı iki yıldır, %2,8’i ise üç yıldır bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 248 çocuğun 27’sinin kardeşi yokken 114 çocuğun bir kardeşi, 82 çocuğun iki veya üç kardeşi, 25 çocuğun ise dört veya daha fazla kardeşi vardır. Çocukların annelerinin %12,1’i öğrenim görmemiş, %22,6’sı ilkokul

mezunu, %11,3'ü ortaokul mezunu, %25,8'i lise mezunu ve %28,2'si üniversite mezunudur. Babaların ise %4'ü öğrenim görmemiş, %25,4'ü ilkokul mezunu, %12,5'i ortaokul mezunu, %28,2'si lise mezunu ve %29,8'i üniversite mezunudur.

248 çocuğun %19,8'i yoksul, %70,6'sı orta halli, %9,7'si ise zengin sosyoekonomik duruma sahip ailelerden gelmektedir. Çocukların öğrenim gördükleri anaokullarının ve anasınıflarının %69,4'ü il merkezinde, %11,3'ü ilçe merkezinde ve %19,4'ü ise köyde bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Çocuk Bilgi Formu”, “Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu”, “Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Rekabet Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan formda çocuğun cinsiyetini, yaşını, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresini, kardeş sayısını, anne ve babasının eöğrenim durumunu, ailesinin sosyo-ekonomik durumunu ve okulun bulunduğu bölgeyi (il, ilçe, köy) öğrenmek amacıyla 8 kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Bu form çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Zorba ve kurban çocuk davranışlarını değerlendirme formu

Bu form, Özyürek ve Kurnaz tarafından 2019 yılında okul öncesi ve ilkokul çocuklarının zorbalık davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Form 32 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: 1-Zorba Çocuk Davranışları alt boyutu (13 madde), 2-Kurban Çocuk Davranışları alt boyutu (14 madde) ve 3-Pasif-Zorba Çocuk Davranışları alt boyutu (5 madde). Ölçek maddeleri “Evet” ya da “Hayır” şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı yoktur. Alt boyutlardan alınan yüksek puan, çocuğun “zorba”, “kurban” ve “pasif zorba” olma eğiliminin hangisinin daha baskın olduğu hakkında fikir vermektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Zorba Çocuk Davranışları alt boyutunda faktör yük değerlerinin .83 ile .67, Kurban Çocuk Davranışları alt boyutunda .86 ile .67, Pasif-Zorba Çocuk Davranışları alt boyutunda ise .79 ile .65 arasında olduğu görülmüştür.

Binişik ve düşük faktör yük değeri veren maddelerin olmaması, 32 maddelik üç alt boyuttan oluşan değerlendirme formunun yapıyı iyi bir biçimde temsil ettiğine ilişkin kanıtlar sunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinden sonra elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak model uyumunun doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zorba Çocuk Davranışları alt boyutunda 13 maddenin madde-toplam puan korelasyonlarının .64 ile .80, Kurban Çocuk Davranışları alt boyutundaki 14 maddenin .83 ile .63, Pasif Zorba Çocuk Davranışları alt boyutundaki beş maddenin .47 ile .64 aralığında değiştiği; üç alt boyutun tümünde %27'lik üst ve alt grupta madde puanlarının manidar düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < 0,01$). KR-20 iç tutarlılık katsayısı Zorba-Çocuk Davranışları alt boyutunda .86, Kurban-Çocuk Davranışları alt boyutunda .88 ve Pasif Zorba-Çocuk Davranışları alt boyutunda ise .71 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar bu sonuçlara göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varmışlardır (Özyürek ve Kurnaz, 2019).

Bu çalışma kapsamında da örnekleme göre ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış; Zorba alt boyutu için .92, Pasif Zorba alt boyutu için .72, Kurban alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeği

Duran'ın 48-66 aylık çocukların liderlik özelliklerini ölçmek için geliştirdiği Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği 48 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği çocuklar için öğretmenleri doldurmaktadır. 5'li likert tipi ölçeğin derecelemesi "(1) hiçbir zaman", "(2) nadiren", "(3) bazen", "(4) çoğu zaman", "(5) her zaman" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 240, en düşük puan ise 48'dir; yüksek puan çocuğun iyi seviyede liderlik özelliğine sahip olduğunu, düşük puan ise liderlik özelliğine yeterince sahip olmadığını göstermektedir. Çocukların liderlik puan ortalamalarının değeri 0,00-1,00 arasında ise çok düşük, 1,01- 2,00 arasında ise düşük, 2,01-3,00 arasında ise orta, 3,01-4,00 arasında ise yüksek, 4,01- 5,00 arasında ise çok yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Duran, 2019).

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam ve yapı geçerliği yapılmıştır. Kapsam geçerliğinde sekiz uzmanın görüşüne başvurularak madde sayısında ve madde içeriğinde düzenlemeler yapılmıştır (Duran, 2019).

Yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizinden (AFA) önce Kaiser-Meyer Olkin ve Barlett testleri ile örneklem büyüklüğünün yeterli ve uygun olduğu tespit edilmiş; sonra AFA uygulanmış ve değişkenlerin toplam açıklanan varyansı %79,57 olan 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Fakat ölçeğin birinci faktörden sonra kırılım gösterdiği, ölçekteki maddelerin büyük oranının birinci faktörde toplandığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin tek faktörlü yapısının olduğu belirlenmiştir (Duran, 2019).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmış ve .99 bulunmuştur. Ölçeğin devamlılık katsayısını belirlemek için test-tekrar test tekniği uygulanmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon .997 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin yüksek seviyede güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Duran, 2019).

Bu çalışma kapsamında da örnekleme göre ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .97 bulunmuştur.

3.3.4. Okul öncesi rekabet ölçeği

Okul Öncesi Rekabet Ölçeği [The Preschool Competition Questionnaire], 2013 yılında Kanada’da Paquette, Gagnon, Bouchard, Bigras ve Schneider tarafından 3-6 yaş arası çocukların rekabet etme stillerini değerlendirmek için geliştirilmiş; Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi tarafından 2017 yılında Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının anaokulundaki günlük etkinliklerde gözlemlenebilen rekabet davranışlarını ifade eden toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6’lı derecelendirme yöntemine göre (1=asla, 2=hemen hemen asla, 3=bazen, 4=genellikle, 5=çoğu zaman, 6=her zaman) her bir çocuk için çocuğun okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Ölçek toplam puanı yoktur, her alt boyuttan ayrı puan elde edilir (Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017).

Orijinal ölçekte bulunan üç alt boyuta ait 17 maddenin dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, ölçeğin madde sayısının ve alt boyutlarının orijinal hali ile aynı kaldığı saptanmıştır (Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017).

Buna göre ölçek alt boyutları ve madde sayıları şöyledir (Paquette vd., 2013):

1-Başkalarına Odaklı Rekabet alt boyutu (8 madde): Çocuklarda kendinin başkalarından daha üstün olduğunu kanıtlama arzusuyla ortaya çıkan rekabettir.

2-Göreve Yönelik Rekabet alt boyutu (6 madde): Kendini geliştirmek için kendi performansını başkalarınınkine göre değerlendirme amacıyla oluşan rekabettir.

3-Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi alt boyutu (3 madde). Kişilerarası çatışmayı en aza indirerek kaynaklara ulaşma önceliğini belirler.

Özgün ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları her bir alt boyut için sırasıyla .89, .75 ve .74; test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .92, .80 ve .69 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Başkalarına Odaklı Rekabet alt boyutu için .96, Göreve Yönelik Rekabet alt boyutu için .92 ve Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır (Uyanık Balat, Akman ve Arslan Çiftçi, 2017).

Bu çalışma kapsamında da örnekleme göre ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış; Başkalarına Odaklı Rekabet alt boyutu için .68, Göreve Yönelik Rekabet alt boyutu için .63 ve Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi alt boyutu için .60 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Önce Iğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Iğdır Valiliği'nden izin alınmıştır. Daha sonra basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Iğdırın üç ilçesinden en büyüğü olan Tuzluca'da bulunan 1 anaokulu, Iğdır merkezde bulunan 1 anaokulu ve Iğdır merkeze bağlı 4 köy okulu belirlenmiş, bu eğitim kurumlarında öğrenimine devam eden 48-66 aylık öğrencilerin öğretmenlerinden çocuklar adına ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Fakat istenen sayıda veriye ulaşılamadığı için örneklem yöntemi "kolay ulaşılabilir örneklem" yöntemi olarak değiştirilerek Iğdır'da görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler önce Excel dosyasına işlenmiş, daha sonra SPSS 22 paket programına aktararak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik dağılımına bakılmış, tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının skewness-kurtosis değerlerinin +1.5 - -1.5 aralığında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre

verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş (Tabachnick & Fidell, 2013) ve bu sonuca göre analizler yapılmıştır.

Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için “Pearson Analizi” uygulanmıştır. Zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ile cinsiyet ve yaş gurupları arasındaki farkın anlamlılığına bakılırken “bağımsız grup t testi”; okula devam süresi değişkeni için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”; kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu, sosyoekonomik durum ve okulun bulunduğu bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için ise “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkiyi ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan istatistiki analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular amaç sorularına uygun sıra ile tablolar halinde sunulmuştur.

Tabloların daha anlaşılır olması için Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu “ZKÇDD Ölçeği”, Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği “Liderlik Ölçeği”, Okul Öncesi Rekabet Ölçeği ise “Rekabet Ölçeği” olarak kısaltılarak kullanılmıştır.

4.1. Araştırmanın 1. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular öncelikle çocukların ZKÇDD Ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edilerek betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de gösterilmiş, Tablo 4.2’de çocukların Liderlik Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3’de ise Rekabet Ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistik sonuçları gösterilmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 4.1. Çocukların ZKÇDD Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Zorba	248	1	2	1.69	0.31
Kurban	248	1	2	1.79	0.26
Pasif Zorba	248	1	2	1.64	0.32

Tablo 4.1’e bakıldığında çocukların Zorbalık alt boyutundan aldıkları ortalama puanın 1,69, Kurban alt boyutundan aldıkları ortalama puanın 1,79, Pasif Zorba alt boyutundan aldıkları ortalama puanın ise 1,64 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları 1,5’den fazla olduğu için çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma durumları yüksektir. Ayrıca çocukların kurban olma eğilimleri zorba ve pasif zorba olma eğilimlerine göre daha yüksektir ($\bar{x}_{\text{kurban}} = 1.79 > \bar{x}_{\text{zorba}} = 1.69 > \bar{x}_{\text{p.zorba}} = 1.64$).

Tablo 4.2. Çocukların Liderlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Liderlik Ölçeği	248	1.31	4.65	3.25	0.72

Tablo 4.2’ye göre, çocukların ölçekten aldıkları ortalama puan 3,25’dir ve çocukların liderlik özelliklerinin iyi seviyede olduğu söylenebilir. Ölçekten alınan puan ortalamaları 1.00-2.00 arasında ise liderlik düzeyinin düşük, 2.01-3.00 arasında ise orta, 3.01-4.00 arasında ise iyi, 4.01- 5.00 arasında ise çok iyi olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.3. Çocukların Rekabet Stillerinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistikleri

Rekabet Stilleri	N	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Başkalarına Odaklı Rekabet	248	2	5.75	3.84	0.70
Göreve Yönelik Rekabet	248	1.67	5.50	3.55	0.70
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	248	1	5.67	3.36	0.92

Tablo 4.3’e göre çocukların Başkalarına Odaklı Rekabet alt boyutundan aldıkları puan ortalaması $\bar{x}_{\text{başkalarına odaklı}}=3,84$, Göreve Yönelik Rekabet alt boyutundan aldıkları puan ortalaması $\bar{x}_{\text{göreve yönelik}}=3,55$, Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ise $\bar{x}_{\text{baskınlık korunumu}}=3,36$ ’dır. Buna göre çocukların en çok tercih ettiği rekabet stili başkalarına odaklı rekabet, daha sonra tercih ettikleri rekabet stili göreve yönelik rekabet ve en son tercih ettikleri rekabet stili ise baskınlık korunumu hiyerarşisidir. Ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamaları 1.00-2.00 arasında ise çok düşük, 2.01-3.00 arasında ise düşük, 3.01-4.00 arasında ise orta, 4.00-5.01 arasında ise yüksek, 5.01-6.00 arasında ise çok yüksek olarak yorumlanmıştır. Alınan puan ortalamaları birbirine yakın ve 3,01 ile 4,00 arasında olduğu için çocukların tüm rekabet stillerini orta seviyede tercih ettikleri söylenebilir.

4.2. Araştırmanın 2. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci amaç sorusu “çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. İlişkiye bakmak için “Pearson Analizi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Çocukların Zorbalık Davranışları Puanları ile Liderlik Özellikleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Analizi Bulguları

Zorbalık Davranışları	Liderlik Özellikleri		
	N	r	p
Zorba	248	.167**	.008
Kurban	248	.369**	.000
Pasif Zorba	248	.415**	.000

** $p < .01$

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, çocukların zorba olma durumları ile liderlik özellikleri arasında ‘pozitif’ yönde, ‘çok düşük’ düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.167$; $p<.01$). Çocukların kurban olma durumları ile liderlik özellikleri arasında ($r=.369$; $p<.01$) ve pasif zorba olma durumları ile liderlik özellikleri arasında da ‘pozitif’ yönde, fakat ‘düşük’ seviyede anlamlı ilişki vardır ($r=.415$; $p<.01$). Buna göre çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma durumları arttıkça liderlik özelliklerinde de artış olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın 3. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü amaç sorusu “çocukların zorbalık davranışları ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. İlişkiye bakmak için “Pearson Analizi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Çocukların Zorbalık Davranışları Puanları ile Rekabet Stilleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Analizi Bulguları

Zorbalık Davranışları - Rekabet Stilleri	N	r	p
Zorba - Başkalarına Odaklı Rekabet	248	-.254**	.000
Kurban - Başkalarına Odaklı Rekabet	248	.397**	.000
Pasif Zorba - Başkalarına Odaklı Rekabet	248	.154*	.015
Zorba - Göreve Yönelik Rekabet	248	-.167**	.008
Kurban - Göreve Yönelik Rekabet	248	.349**	.000
Pasif Zorba - Göreve Yönelik Rekabet	248	.127*	.046
Zorba - Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	248	-.241**	.000
Kurban - Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	248	.189**	.003
Pasif Zorba - Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	248	.100	.116

** $p < .01$ ve * $p < .05$

Tablo 4.5’e göre çocukların zorbalık davranışı gösterme durumları ile başkalarına odaklı rekabet stilini tercih etme durumu arasında ‘negatif’ yönde, ‘zayıf’ seviyede ($r=-$

.254; $p < .01$); kurban olma durumu ile başkalarına odaklı rekabet stilini tercih etme durumu arasında ‘pozitif’ yönde, ‘düşük’ seviyede ($r = .397$; $p < .01$); pasif zorba olma durumu ile başkalarına odaklı rekabet stilini tercih etme durumu arasında ‘pozitif’ yönde, ‘çok zayıf’ seviyede anlamlı ilişki ($r = .154$; $p < .05$) bulunmaktadır.

Tablo 4.5’e bakıldığında çocukların zorba olma durumları ile göreve yönelik rekabet stilini tercih etme durumları arasında ‘negatif’ yönde, ‘çok zayıf’ seviyede ($r = -.167$; $p < .01$); kurban olma durumları ile göreve yönelik rekabet stilini tercih etme durumları arasında ‘pozitif’ yönde, ‘düşük’ seviyede ($r = .349$; $p < .01$); pasif zorba olma durumları ile göreve yönelik rekabet stilini tercih etme durumları arasında ‘pozitif’ yönde, ‘çok düşük’ seviyede anlamlı ilişki olduğu ($r = .127$; $p < .05$) görülmektedir. Buna göre, çocukların davranışlarında zorbalık arttıkça göreve yönelik rekabet stiline gözlemlenme sıklığı azalmaktadır. Çocukların kurban olma durumları ve pasif zorba olma durumlarında artış gözlemlendikçe çocukların göreve yönelik rekabet stilini tercih etme olasılıkları da artış gösteriyor denilebilir.

Çocukların zorba olma durumları ile rekabet stillerinden baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme durumları arasında ‘negatif’ yönde, ‘çok zayıf’ seviyede ($r = -.241$; $p < .01$); kurban olma durumları ile baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme durumları arasında ‘pozitif’ yönde, ‘çok zayıf’ seviyede anlamlı ilişki gözlenmiştir ($r = .189$; $p < .01$). Yalnızca çocukların pasif zorba olma durumları ile baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($r = .100$; $p > .01$ veya $p = .116$).

4.4. Araştırmanın 4. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü amaç sorusu “çocukların liderlik özellikleri ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. İlişkiye bakmak için “Pearson Analizi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Çocukların Liderlik Puanları ile Rekabet Stilleri Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Rekabet Stilleri	Liderlik Özellikleri		
	N	r	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	248	.519**	.000
Göreve Yönelik Rekabet	248	.595**	.000
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	248	.361**	.000

** $p < .01$

Tablo 4.6 incelendiğinde çocukların başkalarına odaklı rekabet stilini tercih etme durumu ile liderlik özellikleri arasında ‘pozitif’ yönde, orta seviyede ($r=.519$; $p<.01$); göreve yönelik rekabet stilini tercih etme durumları ile liderlik özellikleri arasında ‘pozitif’ yönde, ‘orta’ seviyede ($r=.595$; $p<.01$); baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme durumları ile liderlik özellikleri arasında ‘pozitif’ yönde, ‘zayıf’ seviyede anlamlı ilişki olduğu ($r=.361$; $p<.01$) görülmektedir. Bu bulgulara göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet stili, göreve yönelik rekabet stili ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini gösterme eğilimleri arttıkça liderlik özelliklerinde de artış olduğu söylenebilir.

4.5. Araştırmanın 5. Amaç Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci amaç sorusu “çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri cinsiyete, yaş gruplarına (48-60 ay, 61-66 ay), okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgeye (köy-ilçe-merkez) göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Burada önce zorbalık puanlarının, sonra liderlik puanlarının, en sonda da rekabet stilleri puanlarının belirlenen demografik değişkenlere göre fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilmektedir.

4.5.1. Çocukların zorbalık özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki farklara ilişkin bulgular

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Çocukların Zorbalık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Zorba	Kız	113	1.74	.31	.029	2.38	246	.018*
	Erkek	135	1.64	.31	.027			
Kurban	Kız	113	1.78	.28	.026	-.146	246	.884
	Erkek	135	1.79	.24	.021			
Pasif Zorba	Kız	113	1.73	.28	.026	4.01	245.8	.00*
	Erkek	135	1.57	.34	.029			

* $p < .05$

Tablo 4.7'ye göre çocukların hem zorbalık davranışı ($t(246)=2.38$; $p < .05$ veya $p=.018$) hem de pasif zorba davranışı ($t(245.8)=4.01$; $p < .05$ veya $p=.00$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Zorbalık davranışları ve pasif zorba olma durumları kız çocuklarında erkek çocuklardan daha fazla gözlemlenmiştir. Çocukların kurban davranışı puanlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunamamıştır ($t(246)=-.146$; $p > .05$ veya $p=.884$).

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının yaş (48-60 aylık, 61-66 aylık) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Zorba	48-60 Ay	93	1.67	.31	.032	-.607	246	.545
	61-66 Ay	155	1.70	.32	.026			
Kurban	48-60 Ay	93	1.75	.28	.029	-1.86	246	.063
	61-66 Ay	155	1.81	.24	.019			
Pasif Zorba	48-60 Ay	93	1.59	.32	.033	-1.80	246	.072
	61-66 Ay	155	1.67	.32	.026			

* $p < .05$

Tablo 4.8’e göre; çocukların zorba ($t(246)=-.607$; $p > .05$ veya $p=.545$), kurban ($t(246)=-1.86$; $p > .05$ veya $p=.063$) ve pasif zorba ($t(246)=-1.80$; $p > .05$ veya $p=.072$) olma eğilimleri yaş gruplarına göre (48-60 aylık, 61-66 aylık) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.9’da yer almıştır.

Tablo 4.9. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

		f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Alt Boyutlar	Okula Devam Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Zorba	Bir yıldan az				G.Arası	.025	2	.013		
	1 yıl	72	1.67	.31	G.İçi	25,217	245	.103	.124	.884
	2 yıl ve üzeri	63	1.70	.32	Toplam	25,243	247			
	Toplam	248	1.69	.32						
Kurban	Bir yıldan az	113	1.78	.27	G.Arası	.015	2	.007		
	1 yıl	72	1.80	.23	G.İçi	16.856	245	.069	.108	.897
	2 yıl ve üzeri	63	1.80	.28	Toplam	16.871	247			
	Toplam	248	1.79	.26						
Pasif Zorba	Bir yıldan az	113	1.65	.32	G.Arası	.063	2	.032		
	1 yıl	72	1.62	.33	G.İçi	26.253	245	.107	.295	.745
	2 yıl ve üzeri	63	1.66	.33	Toplam	26.316	247			
	Toplam	248	1.65	.33						

* $p < .05$

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi çocukların zorba olma, kurban olma ve pasif zorba olma puanları okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **kardeş sayısı** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Zorba	Kardeş yok	27	113.6	2.24	3	.523	fark yok
	Bir kardeş	114	127.5				
	2-3 kardeş	82	128.5				
	4 ve üzeri kardeş	25	109.6				
	Toplam	248					
Kurban	Kardeş yok	27	147.7	7.56	3	.056	fark yok
	Bir kardeş	114	126				
	2-3 kardeş	82	123.9				
	4 ve üzeri kardeş	25	94				
	Toplam	248					
Pasif Zorba	Kardeş yok	27	143	3.53	3	.317	fark yok
	Bir kardeş	114	120.6				
	2-3 kardeş	82	128.2				
	4 ve üzeri kardeş	25	110.1				
	Toplam	248					

$p < .05$

Tablo 4.10'a bakıldığında çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma eğilimi puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{zorba}=2.24$; $p > .05$ veya $p = .523$, $\chi^2_{kurban}=7.56$; $p > .05$ veya $p = .056$, $\chi^2_{p.zorba}=3.53$; $p > .05$ veya $p = .317$).

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **anne öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11’e bakıldığında çocukların zorba ve pasif zorba alt boyut puanlarının annenin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{zorba}=7.80$; $p > .05$ veya $p = .099$, $\chi^2_{p.zorba}=6.62$; $p > .05$ veya $p = .157$). Çocukların kurban olma alt boyut puanlarında annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark ($\chi^2=13.16$; $p < .05$ veya $p = .011$) saptanmıştır.

Tablo 4.11. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$ sıra	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				x2	sd	p	
Zorba	¹ Öğrenim görmemiş	30	124	7.80	4	.099	fark yok
	² İlkokul mezunu	56	111.7				
	³ Ortaokul mezunu	28	142				
	⁴ Lise mezunu	64	113.4				
	⁵ Üniversite mezunu	70	138				
	Toplam	248					
Kurban	¹ Öğrenim görmemiş	30	99.5	13.16	4	.011*	1-3
	² İlkokul mezunu	56	104.7				1-4
	³ Ortaokul mezunu	28	145.3				1-5
	⁴ Lise mezunu	64	136				2-3
	⁵ Üniversite mezunu	70	132				2-4
	Toplam	248					2-5
Pasif Zorba	¹ Öğrenim görmemiş	30	122.3	6.62	4	.157	fark yok
	² İlkokul mezunu	56	110				
	³ Ortaokul mezunu	28	127.4				
	⁴ Lise mezunu	64	119.2				
	⁵ Üniversite mezunu	70	140.8				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Kruskal Wallis-H testi sonucunda kurban olma alt boyut puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen “Mann Whitney-U” uygulanmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalarda kurban olma puanlarının annesi öğrenim görmemiş çocuklar ile annesi ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocuklar arasında annesinin öğrenim düzeyi yüksek çocuklar lehine .05 düzeyinde anlamlı fark gözlenmiştir. Kurban olma puanlarının annesi ilkokul mezunu çocuklar ile annesi ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocuklar arasında annesinin öğrenim düzeyi yüksek çocuklar lehine .05 düzeyinde farklılaştığı da saptanmıştır.

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **baba öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.12’de yer almıştır.

Tablo 4.12. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Zorba	¹ Öğrenim görmemiş	10	111	18	4	.001*	2-5 3-4 4-5
	² İlkokul mezunu	63	115.5				
	³ Ortaokul mezunu	31	134.1				
	⁴ Lise mezunu	70	103.3				
	⁵ Üniversite mezunu	74	150				
	Toplam	248					
Kurban	¹ Öğrenim görmemiş	10	99.4	4.6	4	.331	Fark Yok
	² İlkokul mezunu	63	113.5				
	³ Ortaokul mezunu	31	119.9				
	⁴ Lise mezunu	70	131				
	⁵ Üniversite mezunu	74	132.9				
	Toplam	248					
Pasif Zorba	¹ Öğrenim görmemiş	10	119.4	15.9	4	.003*	2-5 3-5 4-5
	² İlkokul mezunu	63	122.6				
	³ Ortaokul mezunu	31	108.3				
	⁴ Lise mezunu	70	107				
	⁵ Üniversite mezunu	74	150.1				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.12’ye göre; çocukların zorba ve pasif zorba alt boyut puanları baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken ($\chi^2_{zorba}=18$; $p < .05$ veya $p = .001$, $\chi^2_{p.zorba}=15.9$; $p < .05$ veya $p = .003$), kurban olma alt boyut puanlarında anlamlı fark yoktur ($\chi^2_{kurban}=4.6$; $p > .05$ veya $p = .331$).

Kruskal Wallis-H testi sonucunda zorba ve pasif zorba alt boyut puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen “Mann Whitney-U” uygulanmıştır.

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre çocukların “zorbalık” puanlarında babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında babası

üniversite mezunu olan çocukların lehine ($\bar{x}_{\text{sıra}(5)}=150 > , \bar{x}_{\text{sıra}(2)}= 115.5$); babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası lise mezunu olan çocuklar arasında babası ortaokul mezunu olan çocukların lehine ($\bar{x}_{\text{sıra}(3)}=134.1 > \bar{x}_{\text{sıra}(4)}= 103.3$); babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında babası üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı fark tespit edilmiştir ($\bar{x}_{\text{sıra}(5)}=150 > \bar{x}_{\text{sıra}(4)}= 103.3$).

Çocukların “pasif zorbalık” puanlarında babası ilkokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında babası üniversite mezunu olan çocukların lehine ($\bar{x}_{\text{sıra}(5)}=150.1 > , \bar{x}_{\text{sıra}(2)}= 122.6$); babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında babası üniversite mezunu olan çocukların lehine ($\bar{x}_{\text{sıra}(5)}=150.1 > , \bar{x}_{\text{sıra}(3)}= 108.3$); babası lise mezunu olan çocuklar ile babası üniversite mezunu olan çocuklar arasında babası üniversite mezunu olan çocukların lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($\bar{x}_{\text{sıra}(5)}=150.1 > , \bar{x}_{\text{sıra}(4)}=107$).

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **ailenin sosyoekonomik düzeyi-SED (yoksul, orta halli, zengin)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13’e bakıldığında çocukların zorbalık alt boyut puanlarında ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı fark olduğu ($\chi^2_{\text{zorba}}=6.9$; $p<.05$ veya $p=.030$); kurban ve pasif alt boyut puanlarında ise ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{\text{kurban}}=.542$; $p>.05$ veya $p=.763$, $\chi^2_{\text{p.zorba}}=1.76$; $p>.05$ veya $p=.414$).

Çocukların zorbalık alt boyut puanlarının hangi sosyoekonomik düzeyler arasında farklılaştığını görmek için yapılan “Mann Whitney U” testi sonucuna göre; ailesi yoksul olan çocuklar ile ailesi orta halli olan çocuklar arasında ailesi orta halli olan çocukların lehine .05 düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır ($\bar{x}_{\text{sıra}(2)}=130.7 > \bar{x}_{\text{sıra}(1)}=100.8$).

Tablo 4.13. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Alt Boyutlar	SED	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Zorba	¹ Yoksul	49	100.8	6.9	2	.030*	1-2
	² Orta Halli	175	130.7				
	³ Zengin	24	127.3				
	Toplam	248					
Kurban	¹ Yoksul	49	118.2	.542	2	.763	Fark Yok
	² Orta Halli	175	125.6				
	³ Zengin	24	129.1				
	Toplam	248					
Pasif Zorba	¹ Yoksul	49	114.0	1.76	2	.414	Fark Yok
	² Orta Halli	175	125.9				
	³ Zengin	24	135.6				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Çocukların zorbalık davranışı puanlarının **çocukların devam ettikleri okulların bulunduğu yerleşim yeri (il, ilçe, köy)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14’e bakıldığında çocukların zorba alt boyut puanlarında devam ettikleri okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı fark olmadığı ($\chi^2_{zorba}=4.43$; $p>.05$ veya $p=.109$); kurban ve pasif zorba alt boyut puanlarında ise anlamlı fark olduğu görülmektedir ($\chi^2_{kurban}=7.02$; $p<.05$ veya $p=.030$, $\chi^2_{p.zorba}=6.72$; $p<.05$ veya $p=.035$).

Kruskal Wallis-H testi sonucunda kurban ve pasif zorba alt boyut puanlarında görülen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen “Mann Whitney-U” uygulanmıştır.

Tablo 4.14. Çocukların Zorbalık Davranışı Puanlarının Devam Edilen Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Okulun Bulunduğu Yer	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Zorba	¹ İl merkezi	172	125.9	4.43	2	.109	fark yok
	² İlçe merkezi	28	99.6				
	³ Köy	48	133.9				
	Toplam	248					
Kurban	¹ İl merkezi	172	131.5	7.02	2	.030*	1-2
	² İlçe merkezi	28	95.9				
	³ Köy	48	116.0				
	Toplam	248					
Pasif Zorba	¹ İl merkezi	172	123.1	6.72	2	.035*	2-3
	² İlçe merkezi	28	100.8				
	³ Köy	48	143.3				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Uygulanan Mann Whitney U testine göre; çocukların kurban olma alt boyut puanlarında il merkezindeki okullara giden çocuklar ile ilçe merkezindeki okullara giden çocuklar arasında il merkezindeki okullarda eğitim gören çocukların lehine ($\bar{x}_{sıra(1)}=131.5 > \bar{x}_{sıra(2)}=95.9$) .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Çocukların pasif zorba olma alt boyut puanları ilçe merkezindeki okullara giden çocuklar ile köydeki okullara giden çocuklar arasında köydeki okullarda eğitim gören çocukların lehine ($\bar{x}_{sıra(3)}=143.3 > \bar{x}_{sıra(2)}=100.8$) anlamlı fark göstermektedir.

4.5.2. Çocukların liderlik özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki farklılıklar ilişkisi

Çocukların liderlik puanlarının **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.15’de yer almıştır.

Tablo 4.15. Çocukların Liderlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Özellik	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik	Kız	113	3.36	.69	.064	2.166	246	.031*
	Erkek	135	3.16	.74	.063			

* $p < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde çocukların liderlik puanlarında cinsiyet değişkenine göre kız çocukların lehine .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t(246)=2.166$; $p < .05$ veya $p = .031$).

Çocukların liderlik puanlarının **yaş (48-60 aylık, 61-66 aylık)** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Çocukların Liderlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Özellik	Yaş Grupları	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Liderlik	48-60 Ay	93	3.11	.73	.076	-2.41	246	.017*
	61-66 Ay	155	3.33	.70	.056			

* $p < .05$

Tablo 4.16’ya göre çocukların liderlik özellikleri yaş gruplarına (48-60 aylık-61-66 aylık) göre anlamlı fark göstermektedir ($t(246)=-2.41$; $p < .05$ veya $p = .017$). Bu fark .05 düzeyinde yaşı daha büyük olan çocukların lehinedir.

Çocukların liderlik puanlarının **okul öncesi eğitime devam etme süresi** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış ve bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Çocukların Liderlik Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Özellik	Okula Devam Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Liderlik	Bir yıldan az	113	3.25	.77	G.Arası	.67	2	.033		
	1 yıl	72	3.23	.65	G.İçi	128.7	245	.526	.064	.938
	2 yıl ve üzeri	63	3.27	.72	Toplam	128.8	247			
	Toplam	248	3.25	.72						

* $p < .05$

Tablo 4.17'ye göre, çocukların liderlik özellikleri okula devam etme sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F(2-245)=.064$; $p > .05$ veya $p = .938$).

Çocukların liderlik puanlarının **kardeş sayısı** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Çocukların Liderlik Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Özellik	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Liderlik	Kardeş yok	27	131.3				
	Bir kardeş	114	119.7				
	2-3 kardeş	82	128.6	1.02	3	.797	fark yok
	4 ve üzeri kardeş	25	125.2				
	Toplam	248					

$p < .05$

Tablo 4.18’e bakıldığında çocukların liderlik puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1.02$; $p > .05$ veya $p = .797$)

Çocukların liderlik puanlarının **anne öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Çocukların Liderlik Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Özellik	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Liderlik	Öğrenim görmemiş	30	135.05	2.547	4	.636	fark yok
	İlkokul mezunu	56	114.8				
	Ortaokul mezunu	28	127.5				
	Lise mezunu	64	119.7				
	Üniversite mezunu	70	130.8				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi çocukların liderlik puanlarında annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2=2.547$; $p>.05$ veya $p=.636$).

Çocukların liderlik puanlarının **baba öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.20’de yer almıştır.

Tablo 4.20. Çocukların Liderlik Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Özellik	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Liderlik	Öğrenim görmemiş	10	130.15	4.62	4	.328	fark yok
	İlkokul mezunu	63	128.7				
	Ortaokul mezunu	31	120.7				
	Lise mezunu	70	110.5				
	Üniversite mezunu	74	135				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi çocukların liderlik puanlarında babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı fark yoktur ($\chi^2=4.62$; $p>.05$ veya $p=.328$).

Çocukların liderlik puanlarının **ailenin sosyoekonomik düzeyi-SED (yoksul, orta halli, zengin)** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Çocukların Liderlik Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Özellik	SED	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Liderlik	Yoksul	49	112.1	1.85	2	.396	Fark Yok
	Orta halli	75	127.2				
	Zengin	24	129.9				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.21 incelendiğinde çocukların liderlik puanlarında ailelerinin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1.85$; $p>.05$ veya $p=.396$).

Çocukların liderlik puanlarının **çocukların devam ettikleri okulların bulunduğu yerleşim yeri (il, ilçe, köy)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Çocukların Liderlik Puanlarının Devam Edilen Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Özellik	Okulun Bulunduğu Yer	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Liderlik	¹ İl merkezi	172	122.4	10.46	2	.005*	1-3 2-3
	² İlçe merkezi	28	95.1				
	³ Köy	48	149				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.22’ye bakıldığında çocukların liderlik puanlarının eğitim gördükleri okulların bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=10.46$; $p<.05$ veya $p=.005$).

Liderlik özelliklerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını görmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre çocukların liderlik özellikleri; il merkezindeki ve ilçe merkezindeki okullara giden çocuklar ile köyde okula giden çocuklar arasında köy çocukları lehine .05 düzeyinde anlamlı fark çıkmıştır. İl merkezindeki ve ilçe merkezindeki okullara devam eden çocukların liderlik puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır

4.5.3. Çocukların Rekabet Stilleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	Kız	113	3.86	.68	.064	.393	246	.695
	Erkek	135	3.82	.73	.063			
Göreve Yönelik Rekabet	Kız	113	3.61	.71	.067	1.20	246	.231
	Erkek	135	3.50	.68	.058			
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Kız	113	3.39	.95	.089	.414	246	.679
	Erkek	135	3.34	.90	.078			

* $p < .05$

Tablo 4.23’e göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **yaş (48-60 aylık ve 61-66 aylık)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “bağımsız grup t testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Bağımsız Grup t Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	Yaş Grubu	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Başkalarına Odaklı Rekabet	48-60 aylık	93	3.80	.79	.08	-.549	167.9	.584
	61-66 aylık	155	3.86	.66	.05			
Göreve Yönelik Rekabet	48-60 aylık	93	3.48	.77	.08	-1.09	246	.304
	61-66 aylık	155	3.59	.66	.05			
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	48-60 aylık	93	3.31	.99	.10	-.706	246	.481
	61-66 aylık	155	3.40	.88	.07			

* $p < .05$

Tablo 4.24'e bakıldığında çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamadığı görülmektedir.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **okul öncesi eğitime devam etme süresi** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış ve bulgular Tablo 4.25’de yer almıştır.

Tablo 4.25. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Rekabet Stilleri	Okula Devam Süresi	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Baskılarına Odaklı Rekabet	Bir yıldan az	113	3.80	.69	G.Arası	1.08	2	.541	1.07	.343
	1 yıl	72	3.94	.75	G.İçi	123.3	245	.503		
	2 yıl ve üzeri	63	3.80	.69	Toplam	124.38	247			
	Toplam	248	3.84	.71						
Göreve Yönelik Rekabet	Bir yıldan az	113	3.53	.72	G.Arası	.163	2	.081	.165	.848
	1 yıl	72	3.56	.74	G.İçi	121.18	245	.495		
	2 yıl ve üzeri	63	3.59	.62	Toplam	121.34	247			
	Toplam	248	3.55	.70						
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Bir yıldan az	113	3.34	.92	G.Arası	.963	2	.481	.557	.574
	1 yıl	72	3.31	.97	G.İçi	211.89	245	.865		
	2 yıl ve üzeri	63	3.47	.90	Toplam	212.85	247			
	Toplam	248	3.36	.93						

* $p < .05$

Tablo 4.25’e göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerinde okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **kardeş sayısı** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26’ya göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.26. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Başkalarına Odaklı Rekabet	Kardeş yok	27	134.7	4.52	3	.210	fark yok
	Bir kardeş	114	118				
	2-3 kardeş	82	122.5				
	4 ve fazla kardeş	25	149.2				
	Toplam	248					
Göreve Yönelik Rekabet	Kardeş yok	27	120.3	3.04	3	.384	fark yok
	Bir kardeş	114	128				
	2-3 kardeş	82	115.7				
	4 ve fazla kardeş	25	141.7				
	Toplam	248					
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	Kardeş yok	27	140.4	3.94	3	.268	fark yok
	Bir kardeş	114	125.8				
	2-3 kardeş	82	113.7				
	4 ve üzeri kardeş	25	136.3				
	Toplam	248					

$p < .05$

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **anne öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	Anne Öğrenim Durumu	R	$\bar{x}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Başkalarına Odaklı Rekabet	¹ Öğrenim görmemiş	30	124.2	.482	4	.975	fark yok
	² İlkokul mezunu	56	120.3				
	³ Ortaokul mezunu	28	121.9				
	⁴ Lise mezunu	64	124.6				
	⁵ Üniversite mezunu	70	128.8				
	Toplam	248					
Göreve Yönelik Rekabet	¹ Öğrenim görmemiş	30	128.3	.921	4	.921	fark yok
	² İlkokul mezunu	56	127.5				
	³ Ortaokul mezunu	28	116.7				
	⁴ Lise mezunu	64	128				
	⁵ Üniversite mezunu	70	120.2				
	Toplam	248					
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	¹ Öğrenim görmemiş	30	125	.597	4	.963	fark yok
	² İlkokul mezunu	56	120.5				
	³ Ortaokul mezunu	28	121.2				
	⁴ Lise mezunu	64	123.5				
	⁵ Üniversite mezunu	70	129.5				
	Toplam	248					

Tablo 4.27'ye göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri puanlarında anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **baba öğrenim durumu** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” yapılmış ve bulgular Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Baskalarına Odaklı Rekabet	¹ Öğrenim görmemiş	10	111.7	.551	4	.968	fark yok
	² İlkokul mezunu	63	126.9				
	³ Ortaokul mezunu	31	119.7				
	⁴ Lise mezunu	70	125.6				
	⁵ Üniversite mezunu	74	124.9				
	Toplam	248					
Göreve Yönelik Rekabet	¹ Öğrenim görmemiş	10	121.2	1.69	4	.792	fark yok
	² İlkokul mezunu	63	132.6				
	³ Ortaokul mezunu	31	114.7				
	⁴ Lise mezunu	70	120.3				
	⁵ Üniversite mezunu	74	126				
	Toplam	248					
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	¹ Öğrenim görmemiş	10	111.7	2.51	4	.642	fark yok
	² İlkokul mezunu	63	114				
	³ Ortaokul mezunu	31	131.8				
	⁴ Lise mezunu	70	126.4				
	⁵ Üniversite mezunu	74	130.1				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.28 incelendiğinde çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri puanlarında baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **ailenin sosyoekonomik düzeyi-SED (yoksul, orta halli, zengin)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin “Kruskal Wallis-H testi” uygulanmış ve bulgular Tablo 4.29’da yer almıştır.

Tablo 4.29. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Ailenin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Bulguları

Rekabet Stilleri	SED	N	$\bar{X}_{sıra}$	Kruskal Wallis			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	n	
Başkalarına Odaklı rekabet	¹ Yoksul	49	115.8	.957	2	.620	fark yok
	² Orta halli	175	126.1				
	³ Zengin	24	130.1				
	Toplam	248					
Göreve Yönelik Rekabet	¹ Yoksul	49	120.1	.233	2	.890	fark yok
	² Orta halli	175	125.4				
	³ Zengin	24	126.3				
	Toplam	248					
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	¹ Yoksul	49	114.9	1.12	2	.570	fark yok
	² Orta halli	175	127.1				
	³ Zengin	24	126.6				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.29'a göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri puanları ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Çocukların rekabet stilleri puanlarının **çocukların devam ettikleri okulların bulunduğu yerleşim yeri (il, ilçe, köy)** değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin "Kruskal Wallis-H testi" uygulanmış ve bulgular Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Çocukların Rekabet Stilleri Puanlarının Devam Edilen Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Rekabet Stilleri	Okulun Bulunduğu Yer	N	$\bar{X}_{sıra}$	Kruskal Wallis H			Anlamlı Fark
				χ^2	sd	p	
Başkalarına Odaklı Rekabet	¹ İl merkezi	172	119.7	5.19	2	.075	fark yok
	² İlçe merkezi	28	153				
	³ Köy	48	124.9				
	Toplam	248					
Göreve Yönelik Rekabet	¹ İl merkezi	172	120.1	2.20	2	.332	fark yok
	² İlçe merkezi	28	137.9				
	³ Köy	48	132.3				
	Toplam	248					
Baskınlık Korunumu Hiyerarşisi	¹ İl merkezi	172	122.2	.846	2	.655	fark yok
	² İlçe merkezi	28	135.2				
	³ Köy	48	126.3				
	Toplam	248					

* $p < .05$

Tablo 4.30'a göre; çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilleri puanlarında çocuğun devam ettiği okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın 1. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci amaç sorusu *“Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ne düzeydedir?”* şeklindedir. Bu soruya yönelik olarak önce çocukların **zorbalık** rollerine bürünme eğilimlerine bakılmış ve tüm rolleri (zorba, kurban, pasif zorba) gerçekleştirme eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların kurban olma eğilimlerinin zorba ve pasif zorba olma eğilimlerinden daha yüksek, zorba olma eğilimlerinin ise pasif zorba olma eğiliminden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökler’in (2007) yaptığı doktora tezinde de ilkökul çocuklarının en fazla izleyici (nötr) role büründüğü, daha sonra sıklık sırasına göre kurban, zorba-kurban ve zorba rolünde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Gökler’in (2007) bulgularıyla paralellik gösterirken, Jansen ve diğerlerinin (2012) yaptığı araştırmanın sonuçları ile uyuşmamaktadır. Jansen ve diğerleri (2012), çocukları en çok zorba, daha sonra zorba kurban ve en az kurban rolünde gözlemiştir. Bu sonuçlara göre, çocukların büründüğü zorbalık rollerinin sıklığı konusunda kesin bir yargıya varmak zordur. Bu araştırmada çocukların kurban olma durumlarının zorba ve pasif zorba olma durumlarından fazla olmasının nedenini, okulda kendilerinden yaşça ve fiziki olarak büyük çocukların fazla olmasına ve çocukların arkadaş çevresi edinebilmek için zorbaca davranışlara boyun eğmelerine bağlayabiliriz (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorbalık rollerinin dağılımında kesin bir sonuca ulaşılamasa da yapılan diğer araştırmalar sonucunda çocuklar arasında zorbalık rollerinin sıklıkla ortaya çıktığı ve bunu önlemek için çeşitli önleyici programlar geliştirildiği söylenebilir (Atlas ve Pepler, 1998; Gültekin Akduman, 2012; Metin Aslan, 2013).

Çocukların **liderlik** özellikleri düzeyleri ise düşük-orta-iyi-çok iyi dereceleri arasından genel olarak “iyi” seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. Polat ve Özbek Ayaz’ın (2018) Tekirdağ ilinde 5-6 yaş grubu çocuklarıyla yaptığı araştırmada ve Duran’ın (2019) doktora tezinde 48-66 aylık çocukların da liderlik becerilerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Savenkova, Karpova, Sukhova ve Khodakova’nın (2020) 6-7 yaş çocuklarıyla yaptığı araştırmasında ise çocukların liderlik gelişimlerinin düşük ve orta

seviyede olduğu görülmüştür. Bu farklılığın araştırmalarda kullanılan ölçeğin farklı olmasından kaynaklandığı veya araştırmanın farklı ülkelerde gerçekleşmesinden dolayı çocukların kültürleri ve aldıkları eğitimin farklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada çocukların **rekabet stillerini** tercih etme düzeylerine de bakılmış, bunun sonucunda çocukların tüm rekabet stillerini “çok düşük-düşük-orta-yüksek-çok yüksek” seviyeleri arasından “orta” seviyede tercih ettikleri verisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bu araştırma sonuçlarına göre çocuklar rekabet stilleri arasından en çok “başkalarına odaklı rekabet” stilini, daha sonra “göreve yönelik rekabet” stilini en az ise “baskınlık korunumu hiyerarşisi” stilini tercih ettikleri görülmüştür. Bilici’nin (2019) araştırmasında ise çocuklar en çok göreve yönelik rekabet stilini daha sonra başkalarına odaklı rekabeti ve en az baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilini tercih etmiştir. Bu farklılığın nedeni çocukların yetiştiği çevrenin ve onların göstermiş olduğu rekabetçi davranışların farklılık göstermesi olabilir.

5.1.2. Araştırmanın 2. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci amaç sorusunu **“Çocukların zorbalık davranışları ile liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”** sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya göre çocukların zorbalık davranışları; zorba, kurban ve pasif zorba olarak ele alınmış ve liderlik özellikleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre yapılan analizler sonucunda çocukların zorba olma durumu ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde fakat çok düşük seviyede anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çocukların kurban olma durumları ile liderlik özellikleri arasında ve pasif zorba olma durumları ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde fakat düşük seviyede anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani sonuç olarak çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma durumlarında artış gözlemlendikçe liderlik özelliklerinde de artış gözlemlenmiştir. Gültekin Akduman (2012)’ın yaptığı araştırmada da öğretmenler okul öncesi çocuklarının zorbalık davranışlarını en çok oyuncak paylaşımı sırasında gösterdiklerini, ikinci olarak da oyun kurarken liderlik rolünü üstlenmeye çalıştıkları zaman gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Aynı şekilde literatürde zorbalık rolü ile liderlik arasında pozitif yönde bir bağ olduğu çoğunlukla kabul edilmiştir (Perren ve Alsaker, 2006; Metin Aslan ve Tuğrul, 2014). Bu araştırmada da zorba ve pasif zorba rolü ile liderlik becerisi arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişki beklendik bir sonuçtur fakat kurban rolü ile liderlik arasındaki pozitif yönde ilişkinin çıkması beklenmedik bir

durumdur. Çocukların kurban rolüne bürünme eğilimlerindeki artış liderlik becerilerini de arttırmaktadır.

5.1.3. Araştırmanın 3. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın 3. amaç sorusunu “*Çocukların zorbalık davranışları ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusu oluşturmaktadır. Buna göre araştırmada çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma durumları ile rekabet stillerini tercih etme yönelimleri arasındaki ilişkiye bakmak için analizler yapılmış bu analizler doğrultusunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Çocuklarda zorbalık davranışının gözlemlenme sıklığı arttıkça çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini tercih etme durumları azalmaktadır.
- Çocukların kurban rolüne bürünme sıklıkları arttıkça başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini tercih etme olasılıkları da artmaktadır denilebilir.
- Çocukların pasif zorba rolünde olma durumlarında artış gözlemlendikçe başkalarına odaklı rekabet ve göreve yönelik rekabet stillerini tercih etme durumlarında da artış gözlemlendiği söylenebilir. Fakat çocukların pasif zorba rolüne bürünme durumları ile baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stilini tercih etme durumu arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre zorbalık davranışının gözlemlenme sıklığı arttıkça tüm rekabet stillerinin tercih edilme durumlarının azalması beklenmedik bir durumdur. Labovitz’in (1996) araştırmasında göreve yönelik rekabet gösteren çocukların her zaman değil, gerektiğinde saldırganlık gösterdiği kabul edilmiştir. Bu yüzden zorba ve pasif zorba rolü ile göreve yönelik rekabet arasında görülen negatif yönde zayıf ilişki beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Fakat zorba ve pasif zorba ile başkalarına odaklı rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi arasındaki negatif yönlü ilişki çocukların yetiştiği çevrenin farklı olması nedeniyle diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği düşünülebilir. Özçelik’in (2020) araştırmasında da başkalarına odaklı rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi ile çocukların kızgınlık-saldırganlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki görülürken göreve yönelik rekabet ile kızgınlık-saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

5.1.4. Araştırmanın 4. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın 4. amaç sorusunu *“Çocukların liderlik özellikleri ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”* sorusu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların tercih ettiği rekabet stillerinden başkalarına odaklı rekabet stilini ve göreve yönelik rekabet stilini tercih etme durumu ile liderlik özellikleri arasında pozitif yönde orta seviyede, baskınlık korunumu hiyerarşisi stilini tercih etme durumu ile liderlik özellikleri arasında da pozitif yönde zayıf anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre çocuklar başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerinden hangisini tercih ederse etsinler rekabet stillerini gösterme oranları arttıkça liderlik özelliklerinde de bir artış gözlemlendiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu bulguya göre çocukların başkalarına odaklı rekabet ve göreve odaklı rekabet ile liderlik özellikleri arasında baskınlık korunumu hiyerarşisi ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiden daha yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedeni baskınlık korunumu hiyerarşisinde amacın bireyi geçmek, göreve yönelik rekabette de amacın bir işi en iyi yapan kişi olmak olduğu için bireyin daha hırslı, daha rekabetçi davranış gösterebileceği, baskınlığı korunum hiyerarşisinde de amacın mevcut durumu korunması olduğu için rekabetin daha ılımlı olabileceği ve böylelikle liderliğe daha az başvurulabileceği düşünülebilir.

5.1.5. Araştırmanın 5. amaç sorusuna yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın 5. amaç sorusunu *“Çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri cinsiyete, yaş gruplarına (48-60 ay, 61-66 ay), okula devam süresine, kardeş sayısına, anne-baba öğrenim durumuna, aile sosyo-ekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgeye (köy-ilçe-merkez) göre anlamlı fark göstermekte midir?”* sorusu oluşturmaktadır. Bu bölümde öncelikle çocukların zorbalık davranışları ile değişkenler arasındaki anlamlı farklılık sonuçlarına ve tartışmasına yer verilmiş, sonra çocukların liderlik özelliklerinin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı yorumlanmış ve tartışılmış, son olarak ise çocukların rekabet stillerinin değişkenlere göre anlamı farklılıkları açıklanarak tartışılmıştır.

5.1.5.1. Çocukların zorbalık davranışlarının tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma

Bu araştırma sonucuna göre; çocukların zorbalık davranışları ve pasif zorba davranışları **cinsiyet** değişkenine göre farklılaşırken çocukların kurban olma durumları

farklılaşmamıştır. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre hem zorba hem de pasif zorba rollerine daha fazla büründüğü görülmüştür. Çoğu araştırmada zorbalık rolleri daha çok erkeklerle bağdaştırılmış, zorbalık türlerinin ise kız ve erkek çocuklar arasında farklılaştığı görülmüştür (Perren, 2000; Smith ve Sharp, 2003; Yörük, 2016; Tanrikulu, 2020). Şahin, Demirağ ve Aykaç'ın (2009) yaptıkları araştırmada da öğretmenler zorbaca davranışları erkek öğrencilerin daha fazla gösterdiğini belirtmiştir. Mevcut araştırma sonucu Gün ve Gültekin Akduman'ın (2022) yaptığı araştırma sonucu ile uyuşmazken, Özdemir ve Özyürek'in (2023) araştırma sonucu ile kısmen uyuşmaktadır. Gün ve Gültekin Akduman'ın (2022) araştırmasında çocukların zorba ve pasif zorba rollerine bürünme durumları erkek çocuklarda daha fazla gözlemlenmiş, Özdemir ve Özyürek'in (2023) araştırmasında ise kız çocukları erkek çocuklarına göre daha fazla zorba rolünde olduğu, diğer rollerde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada kız çocukların erkek çocuklarına göre daha fazla zorba ve pasif zorba olma durumu çocukların yetişme ortamlarındaki kültürel özellikler ve anne-baba tutumları ile bağdaştırılabilir.

Araştırma sonucunda çocukların zorbalık davranış (zorba, kurban ve pasif zorba rolleri) puanlarında **yaş** değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır, yani çocukların zorba, kurban ve pasif zorba rollerinde bulunma durumları bu çalışmada belirlenen yaş grupları (48-60 aylık ve 61-66 aylık) arasında değişiklik göstermemektedir. Özdemir ve Özyürek'in (2023) beş ve altı yaş çocukları ile yaptıkları araştırmada sadece zorba rolünde anlamlı fark görülmüştür, 6 yaşındaki çocuklar 5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla zorba rolünde bulunmuşlardır. Bu sonuçların tam zıttı olarak Gün ve Gültekin Akduman'ın (2023) araştırmasında ise 60-64 ay, 65-69 ay ve 70 ay üzeri çocuklarda yaş grubu en küçük olan çocukların zorba, kurban ve pasif zorba rollerine daha fazla büründüğü görülmüştür. Yapılan literatür incelemesine göre zorbalık rollerinin üç yaştan itibaren ortaya çıktığı savunulmaktadır (Kirves ve Sajaniemi, 2012; Cameron ve Kovac, 2016; Erdem, 2018). Bu araştırmalarda daha çok zorbalık rolleri ile yaş değişkeni değil karşılaşılan zorbalık türleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş, fiziksel zorbalığı daha çok erkek çocukların gösterdiği, ilişkisel ve sözel zorbalığı ise daha çok kız çocuklarının gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu araştırmalarda çocukların yaşı büyüdükçe zorbalık türlerinden fiziksel zorbalığın azalarak yerini sözel ve ilişkisel zorbalığa bıraktığı görülmüştür (Gültekin Akduman, 2012). Bunun nedeni çocukların yaşı arttıkça dil becerilerinde de gelişim göstermeleri olarak belirtilmiştir. Mevcut araştırmada zorbalık rolleri ile değişen yaş aralığında bir farklılığın görülmemesinin nedeni yaş aralığının az olması ve zorbalık türleri değişse de yaş değiştikçe zorbalık rollerinde artma

ve azalma olmaması olarak açıklanabilir. Nede olsa zorbalık rolleri küçük yaşlardan itibaren görülmeye başlayan ve ömür boyu karşımıza çıkan davranış türlerindendir.

Araştırmanın sonucunda çocukların zorbalık davranışları (zorba, kurban ve pasif zorba rolleri) puanlarında **okul öncesi eğitime devam etme süresine** (bir yıldan az, 1 yıl, 2 yıl ve üzeri) ve **kardeş sayısına** (kardeşi yok, bir kardeş, 2-3 kardeş, dört ve üzeri kardeş) göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Metin Aslan'ın (2013) ve Semiz'in (2018) yüksek lisans tezi araştırma sonuçlarında da çocukların zorbalık rolleri ile kardeş sayıları arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmada çocukların zorba ve pasif zorba rollerine bürünme durumlarının **anne öğrenim durumuna** göre farklılaşmadığı, kurban rolünü gösterme durumlarının ise anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmiştir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların kurban olma durumları annesi öğrenim görmemiş çocuklara göre daha fazladır. Annesi lise ve üniversite mezunu olan çocukların kurban olma olasılıkları annesi öğrenim görmemiş çocuklara; annesi ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan çocukların kurban olma olasılıkları annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha fazladır.

Bu sonuçlara göre annesinin öğrenim düzeyi daha yüksek olan çocukların anne öğrenim düzeyi düşük olan çocuklara göre kurban rolünde olma olasılıklarının daha fazla olduğu yorumu yapılabilir. Aydoğdu ve Dilekmen'in (2016) araştırmasında anne-babaların öğrenim durumlarının ebeveyn tutumları üzerinde bir etkiye sahip olduğu, ebeveynlerin öğrenim seviyesi yükseldikçe aşırı koruyucu tutumda da artış olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğrenim durumu yüksek olan annelerin daha fazla aşırı koruyucu tutum sergiledikleri, bunun getirisi olarak çocukların problemlerle karşılaştıklarında tepkisiz kalarak problemin çözümünde başkasının yardımını bekledikleri düşünülebilir. Yani anne öğrenim durumunun artmasıyla birlikte çocuklarına gösterdikleri ilginin de arttığı ve bunun sonucunda aşırı ilgiye alışmış çocuğun kendi kararlarını veremediği, problemlere çözüm üretmediği, tek başına kendini savunamadığı için daha fazla kurban rolüne büründükleri söylenebilir. Atış Akyol vd.'nin (2018) araştırmasında öğretmenler, çocukların kurban rolünde olma durumlarını daha çok kişilik ve mizaç özellikleri ile ilişkilendirmiştir.

Bu araştırmada çocukların zorba ve pasif zorba olma durumlarının **babanın öğrenim durumuna** göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kurban olma durumunda ise fark olmadığı

saptanmıştır. Babası üniversite mezunu olan çocukların zorba olma durumu babası ilkököl ve lise mezunu olan çocuklara göre, babası ortaokul mezunu olan çocukların zorba olma durumu da babası lise mezunu olan çocuklara göre daha fazladır.

Yine bu araştırma sonuçlarına göre, çocukların pasif zorba davranış gösterme durumları babası üniversite mezunu olan çocuklarda babası ilkököl mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan çocuklara göre daha fazladır.

Bu sonuçlara göre çocukların babalarının öğrenim durumu dereceleri arttıkça çocukların genel olarak zorba ve pasif zorba olma durumlarında da artış gözlemlendiği söylenebilir. Yörük'ün (2016) araştırmasında da baba öğrenim durumu arttıkça çocukların zorbalık davranışlarında da artış olduğu görülmüştür. Uysal'ın (2011) araştırmasında da baba öğrenim durumu yüksek (ortaokul mezunu) olan çocukların, öğrenim durumu düşük (ilkokul mezunu) çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Atış Akyol vd. (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenler, öğrencilerin zorbalık yapma nedenlerinin en çok ailesel faktörlerden kaynaklandığını söylemiş; ebeveyn tutumları, aile içi ilişkiler ve sosyoekonomik düzey etmenlerini ailesel faktörlerin yapıtaşları olarak ele almışlardır. Baba öğrenim düzeyi arttıkça gözlemlenen zorbalık ve pasif zorbalık davranışlarının nedeni öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuğa uyguladığı otoriter tutumdaki artış olabilir. Ayrıca öğrenim düzeyi yüksek olan babaların işte çalıştıkları ve daha uzun süre eve gelmedikleri düşünülürse (Uysal ve Dinçer, 2012), baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların düşük olan çocuklara göre daha fazla zorba ve pasif zorba olması beklendik bir durum olarak karşılanabilir. Bunun yanı sıra otoriter tutuma maruz kalan çocuklar otorite altındayken sessiz, kaygılı, korkak iken otoritenin olmadığı durumlarda çevresine uyum sağlamakta zorlanan, saldırgan, öfkeli bireyler olduklarına rastlanır (Sak, Şahin Sak, Atlı ve Şahin, 2015). Ancak yapılan bazı çalışmalarda baba öğrenim durumu ile otoriter tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Sak vd., 2015). Sak vd. (2015) ise ebeveynlerin yaşadıkları bölgelere göre farklı ebeveyn tutumları sergilediklerini gözlemlemiş ve Doğu Anadolu bölgesinde İç Anadolu bölgesine göre daha fazla otoriter tutum sergilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre çocukların zorba olma durumları, çocukların **ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine** göre anlamlı fark göstermiştir. Çocukların kurban ve pasif zorba olma durumlarında fark yoktur. Sosyo-ekonomik durumu orta halli olan

çocukların ailesi yoksul olan çocuklara göre daha fazla zorba rolünde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonucun tam tersi olarak Semiz (2018) araştırmasında çocukların ailesinin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe zorbalık davranışı gösterme olasılığının azaldığını bulmuştur. Jansen vd. (2012) yaptıkları çalışmada sosyoekonomik durumu kötü olan ailelerden gelen çocukların zorbalık rollerine karışma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre mevcut araştırma sonucu alanyazındaki genel bulgularla uyuşmamaktadır.

Bu çalışmaya göre çocukların büründüğü zorbalık rollerinden zorba olma durumları öğrenim gördükleri **okulların bulunduğu yerleşim yerine** göre anlamlı farklılık göstermezken kurban ve pasif zorba olma durumlarında fark bulunmuştur. İl merkezindeki okullara giden çocukların ilçe merkezindeki okullara giden çocuklara göre daha fazla kurban rolünde olduğu, köydeki çocukların da ilçe merkezindeki çocuklara göre daha fazla pasif zorba rolünde bulunduğu görülmüştür. İl merkezindeki çocukların daha fazla kurban rolünde olması ailelerinin daha fazla koruyucu olmasından kaynaklanabilir. Köydeki çocukların ilçedeki çocuklara göre daha fazla pasif zorba rolü göstermesinin sebebi ise köylerde nüfus azlığı ve tanıdık-akrabaların fazlalığı nedeniyle ilişkisel saldırganlık veya zorbalığın daha büyük nüfuslu yerlere göre daha sık rastlanması, bunun getirisi olarak aile ve sosyal çevrelerinden etkilenen çocukların da pasif zorba rolünde görülme olasılığının daha yüksek olması düşünülebilir.

5.1.5.2. Çocukların liderlik özelliklerinin tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırma bulgularına göre çocukların liderlik özellikleri **cinsiyet** değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır; kız çocuklarının liderlik özellikleri erkek çocuklarının liderlik özelliklerinden daha fazladır. Bu sonuç Bohlin (2000) ve Duran'ın (2019) araştırma sonuçlarıyla uyum gösterirken Sıkıcıkoğlu (2019) ile Polat ve Özbek Ayaz'ın (2021) yaptığı araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır. Bu çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalara göre, kız çocuklarının karşıt cinslerine göre daha fazla prososyal davranışlar sergilediği (Bohlin, 2000), kızların erkek yaşlılarına göre sosyal-duygusal ve dil gelişimlerinin (ifade edici dil) daha üst seviyede olduğu (Ünsal, 2010; Tanrıöğen, 2014; Atmaca, Gültekin Akduman ve Sarıbaş, 2020 Duran ve Zembat, 2020) göz önüne alınırsa kız çocuklarının liderlik becerilerinin erkek çocuklarına göre daha gelişmiş olması tuhaf karşılanmaz.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre liderlik özelliklerinin **yaşa** göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır; 61-66 aylık olan çocukların liderlik özellikleri 48-60 aylık olan çocuklara göre daha fazladır. Bu sonuç Duran'ın (2019), Duran ve Zembat'ın (2020) araştırma sonucuyla uyumludur. Murphy ve Jhonson'a (2011) göre bireyin yaşı büyüdükçe yapması gereken görevler ve karşılaştıkları olaylar da değişir. Buna göre yaş ilerledikçe diğer gelişim alanları gibi sosyal gelişimin bir parçası olan liderlik özellikleri de gelişim gösterir. Ayrıca liderlik davranışları da karşılaşılan görevlere veya olaylara göre stratejik olarak farklılaşır.

Bu araştırmaya göre çocukların liderlik özellikleri çocukların **okul öncesi eğitime devam etme sürelerine** (bir yıldan az, 1 yıl, 2 yıl ve üzeri) göre farklılaşmamaktadır. Polat ve Özbek Ayaz'ın (2021) araştırmasında da okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında liderlik özellikleri açısından bir fark görülmemiştir. Bu sonuçların tersi olarak Duran'ın (2019) çalışmasında üç yıl okula gidenlerin liderlik özelliklerinin bir senedir okula devam eden çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Duran'ın (2019) araştırma sonucu çocukların uzun süre okula devam etmelerine bağlı olarak sosyal becerilerinin, dil becerilerinin ve prososyal davranışların gelişmesiyle liderlik becerilerinde de daha az süre okula devam eden çocuklara göre artış olması beklenen bir sonuçtur. Bu mevcut araştırmada ise çocukların liderlik özelliklerinin okula devam sürelerine göre değişmemesinin nedeni olarak çocukların okuduğu okullarda liderlik becerilerini geliştirecek bir eğitimin verilmemesi olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın sonucuna göre çocukların liderlik özellikleri **kardeş sayısına** (kardeşi yok, bir kardeş, 2-3 kardeş ve 4 ve üzeri kardeş) göre de farklılaşmamaktadır. Kardeş sayılarını tek çocuk, iki kardeş ve üç kardeş olarak sınıflandırılan Polat ve Özbek Ayaz'ın (2018) araştırmasında da çocukların liderlik becerileri ile kardeş sayıları arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Sıkıcıkoğlu'nun (2019) araştırmasında ise bir kardeşe sahip olan çocukların liderlik özelliklerinin birden çok kardeşe sahip olan çocuklarınkine göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Çocukların liderlik özelliklerinde **annenin ve babanın öğrenim durumu** (öğrenim görmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu) değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Aslan, Yalçın, Sarp ve Akarçay Ulutaş'ın (2017) küresel liderlerin hayatlarını inceledikleri araştırmada çocuğun ailesinin mesleki durumu, akademik başarısı ve ebeveyn tutumu çocukluk yıllarındaki liderlik

davranışlarında çok belirgin farklılıklar yaratmasa da ilerleyen zamanlarda çocuk bir yetişkin olduğunda bu değişkenlerin etkilerinin açıkça görüldüğünü söylemişlerdir. Ayrıca Duran'ın (2019) araştırmasında da çocukların liderlik özellikleri anne-baba öğrenim düzeylerine göre değişiklik göstermiş, annesi lise mezunu olan çocukların liderlik özellikleri annesi ilkokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla, babası üniversite mezunu olan çocukların da babası yüksekokul mezunu olan çocuklara göre liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, mevcut araştırma sonuçları diğer araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır. Mevcut araştırmada çocukların liderlik özelliklerinin anne-baba öğrenim durumuna göre değişmemesinin nedeni araştırma örnekleminin ve anne-baba öğrenim düzeylerindeki dağılımın birbirlerine yakın olmaması olabilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre ailesi zengin, orta halli veya yoksul olan çocukların liderlik özelliklerinde değişiklik gözlemlenmemiştir, yani liderlik özellikleri **ailenin sosyoekonomik durumuna** göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, Duran'ın (2019) araştırma sonucu ile uyuşmamaktadır. Duran'ın araştırmasına göre, ailesinin sosyoekonomik düzeyi orta ve ortadan daha yüksek olan çocukların liderlik özellikleri düşük olan çocuklarınkine göre daha yüksektir. Sıkıcıkoğlu'nun (2019) araştırmasında da düşük gelirli ailelerin çocukları ile yüksek gelirli ailelerin çocuklarının liderlik özellikleri arasında yüksek gelirli aileden gelen çocukların lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca Hailey'in (2013) araştırmasında ebeveynler, çocukların liderlik gelişiminde aile ekonomisinin etkili olduğunu, yüksek gelirli ailenin çocuğa daha fazla liderlik gelişimini destekleyici ortam sunabileceğini belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada çocukların liderlik özelliklerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni, çocukların okul öncesi dönemden itibaren soyo-ekonomik farklılıkları bir arada barındıran okul ortamında evden daha fazla vakit geçirmesi ve bu ortamda liderlik becerilerini geliştirme imkânına sahip olması olabilir. Bu varsayıma göre çocuklar okul ortamında sosyal, ekonomik, ırksal, dilsel vb. bir farklılık gözetilmeden aynı ortamda aynı aktivitelerde bulunarak işbirliği içerisinde birlikte gelişim gösterirler. Türkiye'nin okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi eğitim kurumlarının amacı, şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sağlamaktır (MEB, 2013).

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, çocukların liderlik özellikleri eğitim gördükleri **okulların bulunduğu yerleşim yerine** göre değişiklik göstermektedir. İl merkezinde öğrenim gören çocuklar ile ilçe merkezinde öğrenim gören çocukların liderlik özellikleri

arasında bir fark yoktur. Köyde öğrenim gören çocukların liderlik özelliklerinin il ve ilçe merkezinde öğrenim gören çocuklara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında çocukların liderlik özelliklerinin öğrenim gördüğü okulun bulunduğu yer ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır, fakat Aslan vd. (2017) Montessori eğitimi gibi çocukların kendi kararlarını kendilerinin verdikleri, bağımsız, düzenli, gerçek hayata yakın bir eğitim ortamının çocukların liderlik becerilerini daha çok geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Buna göre mevcut araştırmada köy okullarında öğrenim gören çocukların liderlik özelliklerinin il ve ilçede öğrenim gören çocukların liderlik özelliklerine göre yüksek olması beklenen bir sonuç olarak kabul edilebilir, çünkü köy çocukları genellikle özel aile hayatlarında daha bağımsız, kendi ayakları üzerinde durabilen, işlerini kendi başına yapan çocuklar olduğu için bu özelliklerin okul ortamına yansmasıyla ve köy okullarındaki öğretmen tutumlarıyla liderlik özelliklerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

5.1.5.3. Çocukların rekabet stillerinin tüm değişkenlerle farklılıklarına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmada başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerinde **cinsiyete** göre farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç Samak (2013), Uyanık Balat vd. (2017), Bilici (2019), Bülbül (2019) ve Bay (2020)'ın araştırma bulguları ile tutarlıdır. Elçi'nin (2021) yaptığı araştırma sonucunda ise rekabet stillerinden sadece göreve yönelik rekabet stiline erkeklerin lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bunun tam zıt sonucu olarak Paquette ve arkadaşlarının (2013) rekabet ölçeğini geliştirirken yaptıkları araştırmada göreve yönelik rekabet stili kızların lehine anlamlı olarak farklılaşırken Weinberger ve Stein'in (2008) araştırmasında erkek çocukların kızlara göre daha rekabetçi olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma bulgularındaki farklılıkların nedeni araştırma yapılan ülke ve şehirler arasında görülen kültürel farklılıklar ve çocuğun bulunduğu sosyal ortamın niteliğinin aynı olmaması olabilir.

Bu çalışmada çocukların **yaşı** (48-60 aylık ve 61-66 aylık) ile rekabet stilleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bülbül'ün (2019) araştırmasında da çocukların yaşları ile rekabet stilleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Uyanık Balat vd. (2017) göreve yönelik rekabet stiline, Bay (2020) göreve yönelik rekabet ve baskınlığın korunumu hiyerarşisi stiline yaş büyük olan çocukların lehine anlamlı fark saptamıştır.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında toplam rekabet davranışının yaş ile birlikte arttığı görülmektedir (Schmidt, Hardecker, Tomasello, 2016). Fakat rekabet stillerinde yaş değişkenine bağlı net olarak görülemeyen farklılıklar, çocukların farklı rekabetçi davranışları yaşları gereği tam anlamıyla anlamlandıramadıklarını (Priewasser, Roessler ve Perner, 2013) ve bu yüzden yaş aralığının sınırlı olması nedeniyle rekabet stillerindeki farklılıkların net şekilde görülmediği söylenebilir.

Yine bu araştırma sonucuna göre, rekabet stilleri ile **okul öncesi eğitime devam etme süresi** arasında da anlamlı fark yoktur. Bu sonuç, Bilici'nin (2019) araştırma sonucu ile paralellik gösterse de Bay'ın (2020) araştırmasında çocukların göreve yönelik rekabet ve baskınlığı korunum hiyerarşisi rekabet stillerinin okula devam süreleri uzadıkça arttığı gözlemlenmiştir. Elçi'nin (2021) araştırmasında da çocukların toplam rekabet puanları ve göreve yönelik rekabet ile baskınlığın korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini tercih etme durumları çocukların okula devam süreleri uzadıkça artmakta olduğu görülmüştür. Rekabet stillerinin okula devam sürelerine göre farklılık gösterip göstermemesi okulun çocuğa sunduğu sosyal ortam ve kültürel farklılıklarla ilişkilendirilebilir. Çocuğun uzun yıllar aynı okula devam etmesinin ve aynı arkadaş ortamına sahip olmasının bir süre sonra rekabet gerektiren ortamlardan uzaklaşmasına veya rekabete gerek duymamasına yol açtığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre çocukların **kardeş sayısı** (kardeşi yok, bir kardeş, 2-3 kardeş, 4 ve üzeri kardeş) değişse de rekabet stillerinden başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme durumlarında bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bülbül'ün (2019) ve Doğan'ın (2022) araştırmalarında da çocukların kardeş sayıları ile rekabet stilleri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Kardeş sayısı değişse de çocukların rekabet stillerinde farklılaşma olmamasının nedeni yapılan diğer araştırmalar da göz önüne alındığında bir ve daha fazla kardeşi olan çocukların kardeşleriyle aynı ortam ve imkânları paylaşarak rekabet edecekleri bir ortamın bulunmaması, bulunsa bile uzlaşma sağlanarak rekabetin hızlıca son bulması olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmaya göre çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini tercih etme durumları **anne ve baba öğrenim durumuna** (öğrenim görmemiş, ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu) göre anlamlı fark göstermemektedir. Bilici (2019) ise araştırmasında

çocukların baskınlık korunumu hiyerarşisini tercih etme puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığını; anne ve baba öğrenim düzeyleri düşük olan çocukların baskınlık korunumu hiyerarşisini anne-baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocuklara göre daha fazla tercih ettiğini bulmuştur. Ayrıca Elçi'nin (2021) araştırmasında annesi okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan çocukların göreve yönelik rekabet puanlarının annesi yükseköğrenim mezunu olan çocuklara göre daha düşük olduğu; babası ilkokul ve lise mezunu olan çocukların göreve yönelik rekabet puanlarının ise yükseköğrenimini tamamlamış babaların çocuklarına göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu farklılıkların ailelerin öğrenim düzeylerinin farklı olması nedeniyle kültür seviyelerinde ve tercih ettikleri rekabet stillerinde de farklılıklar olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bireyin eğitimle kazandığı gelişmişlik ve kültür ailenin çocuğa sunduğu yaşamı da etkiler.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu; **ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi** (yoksul, orta halli, zengin) farklılaşsa da çocuklarının başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi rekabet stillerini tercih etme durumlarında anlamlı fark olmamasıdır. Bu sonuç, Bilici'nin (2019) araştırma bulguları ile de uyumludur. Çakır'ın (2022) üç-altı yaş çocuklarla yaptığı çalışmada ise sadece baskınlığın korunumu hiyerarşisinde anlamlı farklılaşma bulunmuş, orta sosyo-ekonomik durumlu ailenin çocuğunun düşük sosyo-ekonomik durumlu çocuğa göre daha fazla baskınlığın korunumu hiyerarşisi stilini gösterdiği görülmüştür. Ayrıca Elçi'nin (2021) araştırmasında da iyi gelirli aile çocuklarının baskınlığı korunumu hiyerarşisi puanlarının orta ve düşük gelirli aile çocuklarınınkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni; yüksek sosyoekonomik aileden gelen çocuğun isteklerinin ailesi tarafından karşılanmış ve genellikle istediğini elde etmiş olması, düşük sosyoekonomik ailede yetişen çocuğun isteklerinin ise ailesi tarafından karşılanmamış olması olabilir. Bunun getirisi olarak istekleri gerçekleşmiş olan çocuğun ileride de elde etmek istediği amaçlar baskınlığın korunumu hiyerarşisini daha fazla kullanması doğal olarak karşılanabilir.

Araştırmada ulaşılan son bulguya göre, çocukların **devam ettikleri okulların bulunduğu yerleşim yeri** (il merkezi, ilçe merkezi ve köy merkezi) çocukların tercih ettiği rekabet stillerini (başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi) etkilememektedir. Doğu ilinde yapılan bu çalışmada il merkezi, ilçe ve köylerin birbirlerinden çok uzak olmaması, çocukların oynadıkları oyunların ve aldıkları eğitimin aynı olması, çok fazla kültürel farklılık bulunmaması nedeniyle rekabet

stillerinde farklılaşma görülmemesi beklenen bir durum olarak kabul edilebilir. Araştırmada ulaşılan son bulguya göre ise çocukların öğrenim gördükleri okulların bulunduğu bölge (il merkezi, ilçe merkezi ve köy merkezi) çocukların tercih ettiği rekabet stillerini (çocukların başkalarına odaklı rekabet, göreve yönelik rekabet ve baskınlık korunumu hiyerarşisi) etkilememektedir. Doğu ilinde yapılan bu araştırmada il merkezi, ilçe ve köylerin birbirlerinden çok uzak olmaması ve buna göre çocukların oynadıkları oyunların ve aldıkları eğitimin aynı olması, kültürel farklılığın bulunmaması nedeniyle rekabet stillerinde köy, ilçe ve merkezde eğitim gören çocuklarda farklılaşma görülmemesi beklenen bir durum olarak kabul edilebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada örneklem grubunu okul öncesi eğitimine devam eden 48-66 aylık 248 çocuk oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda özellikle zorbalık davranışları ve rekabet stilleri değişkenlerinde daha net sonuçlara ulaşmak için daha büyük örneklem sayısı ve daha geniş yaş aralığıyla çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Literatürde incelenen farklı araştırmalara göre zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stilleri ile ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu üç değişkenin anne-baba tutumları ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Araştırmada incelenen çocukların zorbalık davranışları, liderlik özellikleri ve rekabet stillerinin çocukların arkadaşlık ilişkileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyometri tekniği kullanılarak çocukların bu davranışlarının arkadaşlık ilişkileriyle bağlantısı incelenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Öğretmenlere ve ebeveynlere okul öncesi yıllarında çocukların zorbalık rollerine bürünmelerini önleyici, liderlik özelliklerini geliştirici ve rekabet stillerini anlamaya ve çeşitlendirmeye yönlendiren eğitim ortamları sunmaları ve davranış tutumları sergilemeleri önerilebilir.

- Öğretmenlere çocukların bağımsızlığını destekleyen, öz denetimi ön planda tutan ve liderlik özelliklerini geliştirici eğitim programlarını (örneğin, montessori, waldorf vb.) sınıflarına yansıtmaları önerilir.



KAYNAKÇA

- Acer, D. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortam. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 227-252). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Agbaria, Q., Ronen, T., & Hamama, L. (2012). The link between developmental components (age and gender), need to belong and resources of self-control and feelings of happiness, and frequency of symptom among Arab adolescents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2018-2027.
- Akbayırılı, Y., ve Aydın, B. (2000). Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabet Tutum Ölçeği (RTÖ): geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliliği. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9-24.
- Alkan, T. (1983). *Saldırganlık, önyargı ve yabancı düşmanlığı*. İstanbul: Hil Yayıncılık.
- Alsaker, F., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (pp. 230-252). Bloomington, IN: Bloomington.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review Psychology*, 27-51.
- Archer J. (1991). The influence of testosterone on human aggression. *British Journal of Psychology*, 1-28.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Paediatrics Open*, 1-8.
- Armstrong, L. J., Kinney, K. C., & Clayton, L. H. (2009). Getting started: Leadership opportunities for beginning early childhood teachers. *Dimensions of Early Childhood*, 37(3), 11-17.
- Arslan Çiftçi, H., ve Uyanık Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 74-87.
- Aslan Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın Sünbül, Z., ve Malkoç, A. (2018). The psychometric properties of the mindfulness in parenting questionnaire in Turkish sample. *European Journal of Education Studies*, 5(5), 175-188.

- Aslan, Ş., Yalçın, H., Sarp, N., ve Akarçay Ulutaş, D. (2017). Anne-baba davranışlarının ve sosyal çevrelerinin liderlere etkileri. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-138.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ., ve Tatar, A. (2016). Sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 71-85.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 439-459.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., ve Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.
- Avcı, D., Tan Selçuk, K., ve Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. *Güncel Pediatri*, 17(1), 17-33.
- Aydoğdu, F., ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Babiniotis, G. (2012). *Dictionary of modern Greek* (4th ed). Athens: Lexicology Center.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., & Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 36(8), 126-127.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(9), 1030-1038.

- Baron, A. R., & Byrne D. (1987). *Social psychology: understanding human interaction*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Bay, D. N. (2020). Okul öncesi dönemde çocukların rekabet stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 557-578.
- Bayındır, D., Acar, İ. H., Yavuz, E. A., & Ahmetoğlu, E. (2021). To compete or not compete: Contributions of children's regulation and gender to their competitive behaviors. *Early Childhood Educational Journal*, 50, 721-729.
- Bayındır, D., ve Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132.
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.
- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R., & Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child Development*, 72(3), 921-928.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 59-73.
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: Some findings and implications. *Motivation and Emotion*, 277-293.
- Besnili, Z. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: Bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bilici, H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students. *Gifted Child Today*, 24-27.
- Bohlin, L. C. (2000). *Determinants of young children's leadership and dominance strategies during play*. Published Doctoral Thesis, Indiana University Department of Educational Psychology, USA.

- Boxer, P., & Tisak, M., S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 31, 172-188.
- Braza, P., Carreras, R., Muñoz, J. M., Braza, F., Azurmendi, A., Pascual-Sagastizábal, E., Cardas, J., & Sánchez-Martín, J. R. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child and Family Studies*, 24(4), 847-856.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273-287.
- Buhler, C. (1931). The social behavior of the child. In C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Child Psychology* (pp. 374-416). Clark University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bülbül, N. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların rekabet stilleri ile çocuklara yönelik ebeveyn tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). Örneklem yöntemleri. Ş. Büyüköztürk, E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 88). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971.
- Camodeca, M., Caravita, S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 310-321.
- Cansoy, R., Türkoğlu, M., ve Parlar, H. (2016). Liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması ve öğrencilere yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim*, 139-159.
- Chan, D. W. (2000). Developing the creative leadership: Training program for gifted and talented students in Hong Kong. *Roeper Review*, 22, 94-97.

- Chen, J. J. (2021). Leadership at play in preschool children: A systematic synthesis nearly nine decades of research. *Early Education and Development*, <http://doi.org.10.1080/10409289.2021.1988036>.
- Chen, J. J., & Kacerek, C. (2021). Leaders and followers during sociodramatic play: A study of racial/ethnic minority preschool children from socioeconomically disadvantaged backgrounds. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 517-540.
- Chemers M. M. (2008). Leadership effectiveness: An integrative review. M. A. Hogg & S. R. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 99-376.
- Chui, W. H., & Chan, H. C. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among macanese adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 37, 237-242.
- Craig, W., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimisation on the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Çakır, Ş. G. (2022). 3-6 yaş okul öncesi çocuklarda ebeveyn kabul-ret davranışı ve rekabet stilleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 9(2), 1-13.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.

- Çınar Karasu, K. T. (2021). 36-72 aylık çocukların ekran maruziyetleri ile saldırganlık yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Demir, E. K., ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Derlaga, V. J., & Janda, L. H. (1981). *Personal Adjtusment the psychology of everyday life*. Second Edition, Glenview Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Division for Early Childhood. (2015). *DEC position statement: Leadership in early intervention and early childhood special education*, 1-9.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer Status and Agression in Boys Groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Developmnet*, 61(5), 1289-1309.
- Doğan, S. (2022). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının prososyal davranışları ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çankırı.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press. <http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S. Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendship. *Journal of School Psychology*, 113-130.
- Duran, A. (2014). Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, A. (2019). Erken çocukluk dönemi liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Duran, A., ve Ramazan, O. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sergilediği liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 14-30.
- Duran, A., ve Zembat, R. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 424-443.
- Efiliti, E. (2016). *Eğitim ve psikolojiden yansımalar*. N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal (Ed.), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Elçi, S. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının 21. yüzyıl becerileri ile rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Erbay, F., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2022). Saldırganlık ve zorbalık türleri. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Küçük çocuklarda saldırganlık ve zorbalık içinde* (s.46). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, M. Y. (2005). Suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(3), 106-114.
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Finzi, R., Har-Even, D., Weizeman, A., Tyano, S., & Shnit, D. (1996). Hatamat hashelon lesivug signonot hitkashrut leyaldey gil hachevion. [Adjustment questionnaire for classifying attachment styles of latency children]. *Psychologia*, 5, 167-177.

- Fox, D. (2012). *Teachers perceptions of leadership in young children*. Published Doctoral Thesis, University of New Orleans Theses and Dissertations, USA.
- Fox, D. L., Flynn, L., & Austin, P. (2015). Child leadership: Teachers' perceptions and influences, *Childhood Education*, 91(3), 163-168.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri* (Birinci basım). İstanbul: Payel Yayınları.
- Fu, V. R. (1977). A nursery school leadership observation schedule and a nursery school leadership scale. *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 134601.
- Fukada, S., Fukada, H., & Hicks, J. (1994). Structure of leadership among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(4), 389-395.
- Fukada, H., Fukada, S., & Hicks, J. (1997). The relationship between leadership and sociometric status among preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 481-486.
- Fülöp, M. (2004). Competition as culturally constructed concept. *Hungarian Academy of Sciences*, 129-153.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gentile, D. A., Coyne, S., & Walsh, D. A. (2011). Media violence, physical aggression and relational aggression in school age children: A short-term longitudinal study. *Aggressive Behavior*, 37 (2), 193-206.
- Ghafouri, F., & Wein, C. A. (2005). "Give us privacy": Play and social literacy in young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4), 279-291.
- Gillies-Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: Kindergarten's perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Golden, C. J., Jackson, M. L., Peterson-Rohne, A., & Gontkovsky S. T. (1996). Neuropsychological correlates of violence and aggression: A review of the clinical literature. *Aggress Violent Behavior*, (1), 3-25.
- Gökler, R. (2007) *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Green, V. A., Cillessen, A. H. N., Rechis, R., Patterson, M. M., & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 169(1), 92-112.
- Griffin-Pierson, S. (1990). The competitiveness questionnaire: A measure of two components of competitiveness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 108-115.
- Gülay, H. (2008) 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 82-93.
- Gülay Ogelman, H. (2016). Akran ilişkilerinin yapısı. *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (s. 45-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay Ogelman, H. (2016). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin önemi. *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (s. 49). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, D. (2018). Benlik saygısı, kontrol odağı ve rekabetçi tutum arasındaki ilişkinin örgütsel bağlamda incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Gün, R. Ş., ve Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *TEBD*, 20(1), 107-123.
- Gündüz, H., ve Duran, A. (2016). Okul öncesi liderlik eğitimi: Geleceğin liderleri eğitim programının etkililiği. *International Online Journal of Educational Science*, 245-267.
- Gündüz, H., Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 520-544.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile aranzorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psichiatri Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.

- Gürsoy Yılmaz, G. (2020). *60-72 aylık çocukların oyuncak tercihleri-oyun becerileri ve saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Güven, Y., ve Işık, B. (2006). Beş yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU-5 YAŞ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 125-142.
- Hailey, H. J., & Fazio-Brunson, M. (2020). Leadership in the early childhood years: Opportunities for young leadership development in rural communities. *Theory & Practice in Rural Education*, 10(1), 6-23.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children*. Unpublished manual, University of Denver, Denver, CO.
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 14(1), 4-6.
- Hightower, A. D. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15, 393-409.
- Huber, L., Maria, Plötner M., & Schmitz, J. (2018). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 1-17.
- Huesmann L. R., Eron L. D., Berkowitz, L., & Chaffee, S. (1992). The effects of television violence on aggression: A reply to a skeptic. *Psychology and Social Policy*, 191-200.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. P., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between childhood exposure to media violence and adult aggression and violence: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39, 201-221.
- Huesmann, L. R., & Taylor, L.D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annual Review of Public Health*, 27, 393-415.

- İbicioğlu, H., Özmen, İ., ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal rol ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1-23.
- İkiz, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jansen, P.W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC Public Health*, 12, 494.
- Jørgensen, L. K., Piovesan, M., & Willadsen, H. (2022). Gender differences in competitiveness: Friends matter. *Journal of Behavioral and Experimental Economic*, 101, 1-20.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kamacı, M. C. (2010). *Liderlik eğitim programının eğitim yöneticilerinin kaosu yönetmede sergiledikleri davranışlarına etkileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (151), 102-104.
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakaya, Z. (2011). Rol oyunlarında sosyal etkileşim ve dilsel gelişim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 419-438.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kemple, K. M. (1991). Research in review: Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46(5), 47-54.

- Kılıç, K. M. (2016). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ve sosyal beceri düzeyleri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Kokko, K., Simonton, S., Dubow, E., Lansford, J. E., Olson, S. L., Huesmann, L. R., Boxer, P., Pulkkinen, L., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2014). Country, sex, and parent occupational status: Moderators of the continuity of aggression from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior*, 40(6), 552-567.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurumanoğlu, M., ve Aksoy, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 721-746.
- Labovitz, G. A. (1996). *Competition and children's peer relations implications of task-oriented and other-referenced competition*. Unpublished Master Thesis, University of Toronto.
- 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*, (6), 1181-1197.
- Ladd, G. W., & Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationship: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34, 1450-1458.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003) The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Developments*, (74), 1344-1367.
- La Freniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*. 8(4), 369-377.

- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children-revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Leuba, C. (1933). An experimental study of rivalry in young children. *Journal of Comparative Psychology*, 10, 367-378.
- Luczynski K. C., & Hanley G. P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355-68.
- Liu, J., Raine, A., Wuerker, A., Venables P. H., & Mednick, S. (2009). The association of birth complications and externalizing behavior in early adolescent: Direct and mediating effects. *Journal of Research on Adolescence*, (19), 93-111.
- Lipman, E. (2003). Don't let anyone bully you into thinking bullying is not important! *Canadian Journal of Psychiatry*, 575-576.
- MEB, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara.
- Mees, U. (1990). Constitutive elements of the concept of human aggression. *Aggressive Behavior*, 16, 285-295.
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokula devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Metin Aslan, Ö., ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarından ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1), 60-77.
- Moely, B. E., Skarin, K., & Weil, S. (1979). Sex differences in competition-cooperation behavior of children at two age levels. *Sex Roles: A Journal of Research*, 5(3), 329-342.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.
- Miller, A. J. (2002). Çocuklarda depresyon. (M, Işık. Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları. (Eserin Orijinal İsmi, *The childhood depression source book*. Orijinal Basım Tarihi, 1998).

- Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). *Bullying in different contexts*. New York: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Ruiz, R., & Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 2, 458-476.
- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S., & Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123-129.
- Murphy, S. E., & Johnson, S. K. (2011). The benefits of a long-lens approach to leader development: Understanding the seeds of leadership. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 459-470.
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık düzeyi ve zorbalık arasındaki ilişkide sosyal duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolü*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying; insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school what we know and what we can do*. Oxford, Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leaderships*, 60, 12-17.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 751-780.
- Ostrov, J. M. (2013). The development of relational aggression: The role of media exposure. *Psychological Science Agenda*,

- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interaction: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.
- Ostrov, J., Woods, K., Jansen, E., Casas, J., & Crick, N. (2004). An observatioanl study of delivered and received aggression gender and pschological adjustment in preschool: "This White Crayon Doesn't Work..." . *Early Childhood Reseach Qarterly*, 355-371.
- Öngören Özdemir, S., ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, (17), 51-70.
- Özata, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine göre 36-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdemir, E. S., ve Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- Özçelik, M. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosoyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özözen Danacı, M., ve Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Üniversitesi Dergisi*, 53-72.
- Özyürek, A., ve Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 99-114.
- Özyürek, A., ve Kurnaz, F. (2019). Zorba ve kurban çocuk davranışlarını değerlendirme formu: Güvenilirliği ve geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 246-261.

- Öztürk, N. (2008). *Orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Parten, M. B. (1933). Leadership among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(4), 430-440.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Paquette, D., Gagnon, M., Bouchard, L., Bigras, M., & Schneider, B. (2013). A new tool to explore children's social competencies: The preschool competition questionnaire. *Chil Development Research*, 1-10.
- Pepler, D. J., & Craig, W. (2014). *Bullying prevention and intervention in the school environment: Factsheets and tools*. Erişim adresi: www.perevnet.ca
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status*. Doctoral dissertation, Selbstver.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perren, S., Stadelmann, S., & Klitzing, K. v. (2009). Child and family characteristics as risk factor for peer victimization in kindergarten. *Zurich Open Repository and Archive*, 13-32.
- Petrides, K., Sangareau, Y., Frunham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 537-547.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-632.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Polat, Ö., ve Özbek Ayaz, C. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik becerilerinin yordayıcısı olarak ebeveynlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-128.

- Priewasser, B., Roessler, J., & Perner, J. (2013). Competition as rational action: Why young children cannot appreciate competitive games. *Journal of Experimental Psychology*, 116, 545-559.
- 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.
- Richardson, D. (2007). Ready or Not! At what age are children prepared to deal with competition? *Soccer Journal*, 52.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in school. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can J Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rodkin, P., Hanish, L., & Espelage, D. (2015). A relational framework for understanding bullying developmental antecedents and outcomes. *American Psychological Association*, 311-321.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- Sacks, R. E. (2009). *Natural born leaders an exploration of leadership development in children and adolescent*. Unpublished PhD Thesis, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Sak, R., Şahin Sak, İ., Atlı, S., ve Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Samak, A. C. (2013). Is there a gender gap in preschoolers' competitiveness? An experimet in the U.S. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 92, 22-31.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bağızı sosyodemografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Savenkova, T.D., Karpova, S. I., Sukhova, E. I., & Khodakova, N. P. (2020). The development of leadership qualities in 6-7 year-old in the process of joint activities. *Les Ulis: EDP Sciences*, 79, 1-8.
- Savrun, B. M. (2000). *Şiddetin nörobiyolojisi: Biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet*. İ. Balcıoğlu (Ed.). Yüce Yayın Dağıtım.
- Scharf, M., & Mayseless, O. (2009) Socioemotional characteristics of elementary school children identified as exhibiting social leadership qualities. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 73-96.
- Schmidt, M. F. H., Hardecker, S., & Tomasello, M. (2016). Preschoolers understand normativity of cooperatively structured competition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 34-47.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K. Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., Lewis, G., Thompson, A., Zammit, S., Duffy, L., Salvi, G., & Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years. *Arch Gen Psychiatry*, 66, 527-536.
- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Shin, M. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Lee, Y. J., & Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership: Emerging competencies in the context of relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 301-316.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

- Smith, P. K., & Sharp, S. (2003). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Smokowski, P., & Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: how can peers help?* Unpublished Doctoral Thesis. University of Nebraska, Nebraska.
- Sourander, A., Jensen, P., R  nning, J., Elonheimo, H., Niemela, S., Helenius, H., ... Almqvist, F. (2007). Childhood bullies and victim and their risk of criminality in late adolescence. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 546-552.
- Sönmez, S. (2016). Erken   ocukluk döneminde bireysel ve ikili grup etkinlik performans algıları: Karşılaştırmalı deneysel bir inceleme. *International Journal of Social Science*, 51, 323-333.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior schools. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 45-57). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Strayer, J., & Strayer, F. F. (1980). Preschool conflict and the assessment of social dominance. in D. R. Omark, F. F. Strayer & D. G. Freedman (Eds.), *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction* (pp. 287-97). New York: Garland STPM
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. (UMI No. 9916408) (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Sullivan, D. R. (2010). *Learning to lead: Effective leadership skills for teachers of young children*. Red Leaf.
-   ahin, M., ve Akbaba, S. (2017). Zorbalık ile ilgili teorik temeller ve kavramsal   er  eve. *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati içinde* (s.25). Ankara: Nobel Yayıncılık.
-   ahin, M., Demirağ, S., ve Aykaç, F. (2009). Anasınıfı    retmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
-   en, M. (2009). *3-6 ya   grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şişman, M. (2018). Yönetim ve liderlik. M. Şişman (Ed.), *Öğretim liderliği* içinde (s. 1). Ankara: Pegem Akademi. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=75760>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Taner Derman, M. (2022). Kavramsal açıdan saldırganlık ve zorbalık. *Küçük çocuklarda saldırganlık ve zorbalık* (s.8). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taneri, P. O., ve Özbek, Ö.Y. (2022). *Bibliyo terapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: Bir kapsayıcı eğitim stratejisi*. Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=93478>
- Tanrıkulu, İ. (2018). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190:4, 489-501.
- Tanrıöğren, Y. (2014). *Okul öncesi dönem çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tassi, F., Schneider, B. H., & Richard, J. F. (2001). Competitive behavior at school in relation to social competence and incompetence in middle childhood. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 14(2), 165-184.
- Taylor, E. T., Peplau L. A., & Sears D.O. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez), Ankara: İmge Yayınları.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tetik, S. (2010) Mobing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 81-89.
- Thatcher, M. (2003). *Demir Lady'nin anıları: Başbakanlık yılları* (Çev. Gülden Şen), İstanbul: Sabah Kitapları
- Tınaz, P. (2006) *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Trawick-Smith, J. (1988). "Let's say you're the baby, OK?" Play leadership and following behavior of young children. *Young Children*, 43(5), 51-59.

- Tsiakara A., & Digelidis N. (2012). Ways preschool children aged 4-5 years old express their desire to excel. *European Psychomotricity Journal*, 4, 41-48.
- Tsiakara, A., & Digelidis, N. (2014). Assessing preschool children's competitive behaviour: An observational system. *Early Child Development and Care*, 1648-1660.
- Tsiakara, A. (2015). *The phenomenon of competition in games and other activities in preschool children*. Doctoral dissertation, University of Thessaly (UTH).
- Tuğrul, B., ve Metin Aslan, Ö. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 60-77.
- Tunçeli, H., ve Zembat, R. (2018). 48-72 aylık çocukların gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeği ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2321-2356.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik kuram-araştırma-uygulama* içinde (s. 1-7). Ankara: Pegem Akademi.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Uyanık Balat, G., Akman, B., ve Arslan Çiftçi, H. (2017). Okul öncesi rekabet ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59-71.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Journal of Theoretical Educational Science*, 468-483.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vendetti, D. (2010). *"We can be leaders if we want to": A case study of second grade leadership education*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Wilmington University.

- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victims problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Weinberger, N., & Stein, K. (2008). Early competitive game playing in same and mixed-gender peer group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 499-514.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Arch Dis Child*, 85, 197-201.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & 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.
- Xin, M. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Yalçın, V., Simsar, A., ve Dinler, H. (2020). 5-6 yaş çocukları için 21. yy becerileri ölçeği (day-2): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(32), 78-97.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 85-104.
- Yaman, E., ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yang, Y., & Raine, A. (2009). Prefrontal structural and functional brain imaging findings in antisocial, violent, and psychopathic individuals: A Meta-Analysis. *Psychiatry Research*, 174(2), 81-88.

- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık ve şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-61.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.
- Yörük, M. (2016). 3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Zembat, R. (2021). *Okul öncesi eğitimde yönetim ve liderlik*. İstanbul: Hedef CS Yayıncılık.



EKLER

Ek-1 Uygulama İzin Yazıları

- **Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği İzin Yazısı**

Re: Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği



İbrahim Tanrikulu göndericisinden 2021-12-08 16:14 tarihinde

[Ayrıntılar](#) [Düz Metin](#) [Tüm dosya eklerini indir](#)

[development-and-validation-of-the-preschool-peer-bullying-scale-teacher-form.pdf](#) (~606 KB) [BULGULAR.docx](#) (~240 KB) [O.Ö.Akran zorbalığı ölçeği-öğretmen formu.pdf](#) (~154 KB)

Merhaba Gökçe Hanım,

Ölçeğe ait psikometrik özelliklerin yer aldığı Bulgular bölümü ve Ölçek ektedir.

Konu hakkında yeni bir kitabımız yayınlandı(<https://aniyayindilik.com.tr/kitaplar/siber-zorbalik/>) kitabı temin etmenizin çalışmanıza birçok katkı sağlayacağından eminim. Kitapta araştırmanız hakkında detaylı ve güncel bilgileri bulabilirsiniz.

Ayrıca ekte çalışmaya ait makalemiz de yer almaktadır. Çalışmanızda makalemizden de yararlanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla/ Regards

Doç. Dr. İbrahim Tanrikulu/ Assoc. Professor İbrahim Tanrikulu

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Gaziantep University Faculty of Education

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilimdalı / Department of Psychological Counseling & Guidance

- **Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği İzin Yazısı**

Re: Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği



AYŞENUR DURAN göndericisinden 2021-11-28 20:10 tarihinde

[Ayrıntılar](#) [Düz Metin](#)

[Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği.docx](#) (~16 KB)

Merhabalar Gökçe hanım

Erken Çocukluk Dönemi Liderlik Ölçeği' ektedir.

Ölçeği kaynak göstererek ve ölçeğin tamamına yahut maddelerine tezinizde "yer vermeden" kullanabilirsiniz.

Ölçeği iznim olmadan başkaları ile paylaşmayınız. Ayrıca çalışmanız yayınlandığı takdirde benimle paylaşmanız sevinirim.

Ek olarak Oya hocama çokça sevgi, selam ve hürmetlerimi iletin lütfen :)

İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Ayşenur Duran

- Okul Öncesi Rekabet Ölçeği İzin Yazısı

Re: Okul Öncesi Rekabet Ölçeği



Hande Arslan Çiftçi göndericisinden 2021-11-27 14:12 tarihinde

 Ayrıntılar  Düz Metin  Tüm dosya eklerini indir

 Rekabet Ölçeği Bilgileri (1).docx (~19 KB)   Rekabet Ölçeği Formu (1) (1).docx (~23 KB) 
 okul-oncesi-rekabet-olcegi-toad.pdf (~683 KB) 

Merhaba Gökçe Hanım,
 Tabii ölçeği kullanabilirsin. Ekte iletiyorum.
 İyi çalışmalar dilerim sevgiler...

gokcegun · 26 Kas 2021 Cum, 19:30 tarihinde şunu yazdı:

Hande Hocam Merhaba,
 Ben Gökçe Gül Gün. Iğdır/Merkez 15 Temmuz Anaokulunda okul öncesi öğretmeniyim. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Şu anda yüksek lisans eğitimimde 3. dönemde yani tez yazım aşamasında bulunmaktayım. Tez danışmanım Doç. Dr. Müslimat Oya RAMAZAN hocamla karar verdiğimiz "48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez konusunda sizin makalenizi referans göstererek, hazırladığınız Okul Öncesi Rekabet Ölçeğini kullanabilir miyim?

Ek-2 Ölçek Uygulama İzinleri



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16110545-302.08.01-206406
Konu : Gökçe Gül GÜN, İzin

02.02.2022

İĞDIR VALİLİĞİNE
(İğdır İl Milli Eğitim Müdürlüğü)
Söğütlü, İrfan Cd. No:21, 76000
Merkez / İğdir

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden (TC. 22054410840) Gökçe Gül GÜN tez aşamasında olup, **"48-66 Aylık Çocukların Zorbalık Davranışları ile Liderlik Özellikleri ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı tezini Doç. Dr. Müslimat Oya RAMAZAN danışmanlığında yürütmektedir.

Adı geçenin uygulama çalışmasını dilekçesinde belirtmiş olduğu okul veya okullarda yapabilmesi için, Müdürlüğünüzden kendisine gerekli izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör

Ek:

- 1- Ek Belgeler (13 sayfa)
- 2- Yazı Sureti (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Doğrulama Kodu :BSVK34PNLE Pin Kodu :93082

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5709&eD=BSVK34PNLE&eS=206406>

Adres: Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon:0216 777 1200 Faks:0216 777 1201
e-Posta:ogrencisleri@marmara.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.marmara.edu.tr
Kep Adresi:marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: HASRET İSANÇ
Unvanı: Belge Yöneticisi

Tel No: (216) 777 12 12

