

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ
ÖĞRETMEN FORMU: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP NUR BESNİLİ

GAZİANTEP
OCAK 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ
ÖĞRETMEN FORMU: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP NUR BESNİLİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TANRIKULU

GAZİANTEP
OCAK 2019

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı Soyadı:** Zeynep Nur BESNİLİ**Üniversite Adı:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Program:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık**Tez Başlığı:** Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**Tezin Savunma Tarihi:** 18.01.2019

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları taşıdığını onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği bakımından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TANRIKULU
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği bakımından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Unvanı Adı ve Soyadı

İmzası

Doç. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TANRIKULU

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim YILDIRIM

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Zeynep Nur BESNİLİ

Öğrenci Numarası: 201442027

Tezin Savunma Tarihi: 18/01/2019

Canım aileme...



TEŞEKKÜR

Öncelikle, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme çalışmasının her aşamasında desteğini esirgemeyen, cömertçe yaptığı bilgi paylaşımları, etik kurallara vurgusu ve titizliğiyle yol gösterici olan tez danışmanım sayın Dr. İbrahim TANRIKULU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onun akademik anlamdaki azmi, motivasyonu ve inancı benim de meslek hayatımdaki en büyük yol göstericim olacaktır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında uzman görüşlerine başvurduğumuz, fikirlerini aldığımız bütün uzmanlara ve okul öncesi öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ders sürecimde engin bilgilerinden faydalandığım ve bir kadın olarak azmiyle örnek aldığım bölüm başkanımız Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya teşekkür ederim.

Oldukça meşakkatli süreçlerden geçen bu çalışmanın her aşamasında, benimle aynı süreçleri yaşayarak beni her zaman dinleyen, anlayan ve tez sürecinin bana kattığı en büyük artılardan birisi olan Kevser KORKMAZ'a dostluğu ve desteği için, ilkokul sıralarından sonra yüksek lisansta bir kez daha aynı süreci birlikte yaşadığımız arkadaşım Esra YILMAZ'a, tez yazım sürecimde beni her zaman motive etmeye çalışan ve desteğini hiç esirgemeyen meslektaşım Feray AKSOY'a ve tez sürecinde ihmal ettiğim bütün arkadaşlarıma da bana göstermiş oldukları anlayış için teşekkür ederim. Benim için hayattaki en değerli varlıklar olan, benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, her zaman koşulsuz sevgi ve fedakarlıklarıyla yanımda olan, bana güvenen, inanan canım anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez sürecimi yakından takip ederek, bana her anlamda ikinci bir aile desteğini hissettiren ve bu sayede kendimi daha güçlü hissetmemi sağlayan Tuncer BESNİLİ ve Nursel BESNİLİ'ye teşekkür ederim. Ve tabii ki maddi manevi desteğiyle, sabrıyla, sevgisiyle hayattaki en büyük destekçim olan, zorlandığım her süreçte bana olan inancıyla motivasyonumu yeniden kazanmamı sağlayan hayat arkadaşım Mustafa BESNİLİ'ye sonsuz teşekkür ediyorum.

Ocak, 2019

Zeynep Nur BESNİLİ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ ÖĞRETMEN FORMU: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

BESNİLİ, Zeynep Nur
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TANRIKULU
OCAK, 2019, 96 sayfa

Bu araştırmada Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu geliştirilip ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için Gaziantep'te çalışan toplam 279 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Kapsam geçerliliği doğrultusunda uzman ve öğretmen görüşleri alınarak oluşturulan 28 maddelik taslak form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. AFA sonucunda 28 madde varyans değeri en yüksek olan maddeler belirlenmiştir ve varimax rotasyon yöntemi ile ölçek 14 maddeden oluşan iki faktöre indirgenmiştir. Rotasyon işleminde birinci boyut altında .52 ve üzeri yük değerlerine sahip dokuz madde olduğu görülmüştür. İkinci boyut altında .64 ve üzeri madde yüklerine sahip olan beş madde olduğu görülmüştür. İlgili maddelerin içerikleri göz önüne alınarak ilk boyut fiziksel/ilişkisel zorbalık olarak, ikinci boyut sözlü zorbalık olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi için İstanbul'da çalışan toplam 247 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak AFA sonucu elde edilen 14 maddelik ölçek kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin kabul edilebilir uyum endekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin AFA ve DFA grubuna ait güvenirlik analizi yapılmıştır. AFA ve DFA grubuna ait madde toplam iç tutarlılığın her iki grup için .88 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır. Geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu, alan yazına ve araştırmacılara geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak katkı sağlamanın yanında akran zorbalığına karşı mücadele etmek isteyen okul psikolojik danışmanları, okul öncesi öğretmenleri ve okul idarecileri için önemli bir ölçüm aracı olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Akran zorbalığı, Geçerlik, Güvenirlik, Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi

ABSTRACT

PRE-SCHOOL PEER BULLYING SCALE TEACHER FORM: A DEVELOPMENT AND VALIDATION STUDY

BESNİLİ, Zeynep Nur

Post Graduate Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Dr. İbrahim TANRIKULU

January, 2019, 96 pages

The Pre-School Peer Bullying Scale Teacher Form was developed in this research. For the exploratory factor analysis (EFA) procedure, data were collected from 279 pre-school teachers working in Gaziantep. A 28-item draft form was conducted as the data collection tool. The common variance values of the 28 items were firstly examined in the EFA procedure, and the items with the highest factor loadings were identified among the 28 items. This resulted in 14 items. The EFA performed with the varimax rotation method suggested two factors. While the first factor included 9 items with loading values higher than .52, the second factor involved 5 items with loading values higher than .64. Considering item contents, the first dimension is named physical/relational bullying and the second dimension is named verbal bullying. To confirm the Pre-School Peer Bullying Scale Teacher Form with 14 items, a second data collection process for confirmatory factor analysis was performed. Data were collected from 247 preschool teachers working in p İstanbul. A confirmatory factor analysis was performed on this data. The two-factor structure was confirmed by the second data which revealed that the tested model had acceptable fit indices. Therefore, the Pre-School Peer Bullying Scale Teacher Form was found as a valid and reliable measurement tool. The Pre-School Peer Bullying Scale Teacher Form will be an important contribution to the peer bullying literature as well as the researchers interested in preventing bullying in preschool. In addition, the Pre-School Peer Bullying Scale Teacher Form will be an important measurement tool for school counselors, pre-school teachers and school administrators who want to combat peer bullying.

Keywords: Pre-School, Peer Bullying, Validity, Reliability, Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GRAFİK ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
LİTERATÜR	8
2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri.....	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkisini Etkileyen Unsurlar	10
2.3. Akran İlişkilerinin Çocuklar Açısından Önemi.....	12

2.4.	Akran İlişkilerinde Saldırganlık	14
2.5.	Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı	17
2.6.	Akran Zorbalığının Türleri	19
2.6.1.	Fiziksel zorbalık	20
2.6.2.	Sözlü zorbalık.....	20
2.6.3.	İlişisel zorbalık	20
2.7.	Okul Öncesi Dönemde Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Rollerini.....	21
2.7.1.	Zorbalar	21
2.7.2.	Mağdurlar	22
2.7.3.	Zorba-Mağdurlar	22
2.8.	Zorbalığın Meydana Geldiği Zamanlar ve Mekanlar	24
2.9.	Zorbalığın Olumsuz Sonuçları	24
2.10.	İlgili Araştırmalar	26
2.10.1.	Okul öncesi dönemdeki zorbalıkla ilgili ulusal çalışmalar	26
2.10.2.	Okul öncesi dönemdeki zorbalıkla ilgili uluslararası çalışmalar.....	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		37
MATERYAL ve YÖNTEM.....		37
3.1.	Araştırmanın Modeli	37
3.2.	Ölçeğin Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar.....	37
3.3.	Ölçeğin Kapsam Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar	37
3.3.1.	Madde yazım aşamaları.....	38
3.4.	Ölçeğin Yapı Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar.....	39
3.5.	Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışma Grubu	39
3.5.1.	AFA grubu: Birinci veri toplama süreci.....	39
3.5.2.	Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) grubu: Veri toplama aracı.....	41
3.5.3.	AFA grubu: Demografik bilgiler	41
3.5.4.	AFA grubu: Açımlayıcı Faktör Analizi	42
3.6.	DFA Çalışma Grubu.....	42
3.6.1.	DFA grubu: Veri toplama süreci.....	42
3.6.2.	DFA grubu: Veri toplama aracı	43
3.6.3.	Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) grubu: Demografik bilgiler	43
3.6.4.	DFA grubu: Doğrulayıcı Faktör Analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		46
BULGULAR.....		46

4.1. Ölçek Geçerliğine Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi Aşamaları ve Bulguları	46
4.1.1. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi	46
4.1.2. Faktör çıkarma	47
4.1.3. Faktör rotasyonu	52
4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	53
4.3. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular.....	60
4.3.1. İç Tutarlık Güvenirliği	60
BEŞİNCİ BÖLÜM	62
TARTIŞMA ve YORUM.....	62
5.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Kullanım Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların Özeti	62
5.2. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alanyazına ve Uygulamaya Katkıları	64
ALTINCI BÖLÜM	68
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	68
6.1. Sonuç	68
6.2. Öneriler.....	69
6.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarına öneriler..	69
6.2.2. Araştırmacılara öneriler	70
KAYNAKLAR	71
EKLER.....	77
Ek. A. Etik Kurul İzni	78
Ek. B. Gaziantep Meb Araştırma İzin Talebi	79
Ek. C. Gaziantep MEB Araştırma Onay Formu.....	80
Ek. D. İstanbul MEB Araştırma İzin Talebi.....	81
Ek. E. İstanbul MEB Araştırma İzin Oluru	82
Ek. F. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Örnek Maddeler...	83
ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....	84

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1.: Saldırganlık ve Zorbalık Arasındaki Farklılıklar.....	15
Tablo 3.1.: AFA Grubunun Demografik Bilgileri	41
Tablo 3.2.: DFA Grubunun Demografik Bilgileri	44
Tablo 4.1.: KMO ve Barlett Testi Değerleri	47
Tablo 4.2.: Ortak Varyans Tablosu	48
Tablo 4.3.: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	49
Tablo 4.4.: Bileşenler Matrisi Tablosu.....	51
Tablo 4.5.: Rotasyon Sonrası Oluşan Bileşenler Matrisi Tablosu	52
Tablo 4.6.: Maddelerin DFA Grubu için Yeniden Numaralandırılması	54
Tablo 4.7.: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri Tablosu	54
Tablo 4.8.: DFA Sonucu Elde Edilen Madde Faktör Yükleri.....	57
Tablo 4.9.: DFA Sonucunda Elde Edilen Model Uyum Değerleri	57
Tablo 4.10.: Modifikasyon Önerileri Doğrultusunda DFA Sonucu Elde Edilen Madde Faktör Yükleri	59
Tablo 4.11.: Modifikasyon Önerileri Doğrultusunda DFA Sonucunda Elde Edilen Model Uyum Değerleri	59
Tablo 4.12.: Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	60

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



GRAFİK ve ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Grafik 4.1.: Çizgi Grafiği	50
Şekil 4.1.: DFA Sonucu Elde Edilen Path Diagramı	56
Şekil 4.2.: Modifikasyon Önerileri Doğrultusunda Yapılan DFA Sonucu Elde Edilen Model Diagramı	58

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm problem durumu, araştırmanın amacı, problem, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarıyla ele alınacaktır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönemde akranlarıyla iletişime geçen çocuğun eş zamanlı olarak bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimleri devam etmektedir. Çocuğun devam eden bu gelişim süreçlerinin her biri birbirini etkilemektedir. Örneğin, dil gelişiminde akranlarına göre geride olan bir çocuk akranları arasında kendini ifade etmekte zorlanabilir ve oyuna girme konusunda çekingenlik yaşayarak sosyal gelişimi zedelenebilir. Bilişsel olarak akranlarından yavaş gelişim gösteren bir çocuk sınıfta etkinlik esnasında öğretmenin verdiği yönergeleri yeterince algılayamadığı için etkinliğe katılamayabilir ve bu durum başarısızlık duygusu gibi çocuğun gelişiminde olumsuz etkiler bırakacak durumlar yaşamasına neden olabilir. Çocuğun gelişiminden kaynaklı yaşayacağı bu tarz olumsuz deneyimler çocuğun kendine yönelik olumsuz bir benlik algısı geliştirmesine neden olabileceği gibi bu olumsuz deneyimlerin sonucunda çocuk akranları tarafından alay edilerek, dışlanılarak olumsuz bir akran etkileşimi yaşayabilir. Bu tarz deneyimlerde akranlarının çocukla olan iletişimleri, çocuğa olan yaklaşımları ve çocuk üzerindeki etkileri de çocuğu etkilemektedir. Üç yaşından itibaren anaokuluna başlayan bir çocuğun vaktinin büyük bir bölümünü okulda akranlarıyla geçirdiği düşünüldüğünde çocukların kişilik gelişiminde akran ilişkilerinin büyük önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu yaşlarda çocuklar üzerinde oluşan etkiler ilerleyen yıllarda da devam etmektedir. Birçok

kişilik kuramcısının hem fikir olduğu nokta yaşamın ilk 6 yılının kişilik gelişiminde büyük rol oynadığıdır (Özdemir, Güzel Özdemir ve Kadak, 2012, s.566).

Okul öncesi döneminin akran ilişkilerinin çocuklar üzerinde kısa ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Akranları tarafından reddedilen yani olumlu akran ilişkisi kuramayan çocukların problem çözme becerilerinin yetersiz olduğu görülmektedir ve bu çocukların ilerleyen dönemlerdeki çocukluk ve ergenlik dönemlerinde sosyal, duygusal, akademik ve ruh sağlığı anlamında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Şen, 2009, s.14). Akran ilişkilerinde her çocuk aynı oranda kendini ifade etme, ilişkiden güven ve doyum sağlama şansına sahip olamamaktadır ve bu nedenle akran ilişkilerinde bir grup çocuk problem yaşamazken bir grup çocuk ise problem yaşayabilmektedir (Beyazkürk, Anlık ve Dinçer , 2007, s.17). Arkadaşlık ilişkilerinde bu gibi problem yaşayan çocukların sosyal hayatta olduğu gibi okulda da sosyal ve akademik anlamda güçlük çektikleri ve bunların etkisi olarak okuldan soğuma, devamsızlık yapma ve okulu bırakma gibi davranışlarda risk oranlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Parker ve Asher, 1987; Pianta ve Walsh, 1996; akt.; Gettinger, 2003, s. 299). Dolayısıyla birey hayatında bu denli büyük önem taşıyan akran ilişkilerinin her yönüyle ele alınması gerekmektedir. ‘Bir grup çocuk akran ilişkilerinde problem yaşamazken neden diğer çocuk akranlarıyla iletişimde problem yaşamaktadır? Çocuklar akranlarıyla birlikteyken onları okuldan soğuma noktasına getiren yaşam deneyimleri nelerdir?’ gibi soruların yanıtlanması gerekmektedir yani akran ilişkilerinin belirleyicisi olan dengelerin farkında olmak gerekmektedir. Gülay’a (2009) göre akranlar arasındaki güç denge/dengesizliği de akran ilişkilerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Bu durumda akranlar arasında güç dengesi söz konusu olduğunda akran zorbalığının çocukların zorbalık yapması ya da zorbalığa maruz kaldığı durumlarda etkili olduğu söylenebilir.

Akran zorbalığı ile ilgili ilk bilimsel çalışmaları yapan Olweus (1993) ve diğer araştırmacılar (Acar, 2009, s.2) bir davranışın zorbalık olarak tanımlanması için üç kriter belirlemişlerdir. Bu kriterlerden ilki, olumsuz davranışın kasıtlı olması, ikincisi, olumsuz davranışın tekrarlı olması ve üçüncüsü ise olumsuz davranışın uygulandığı kişinin kendini savunmada güçsüz olması yani güç dengesizliğinin söz konusu olmasıdır (Olweus,2011, s. 151). Dolayısıyla zorbalık davranışındaki temel noktalardan birisinin ilişkide güç dengesinin olmaması olduğu söylenebilir. Uzun yıllar boyunca çocuklar arasında gözlemlenen bu güç dengesizliğine dayalı ilişki

yani zorbalık davranışı gelişimin bir parçası olarak görülmüş ve zorbalığa yönelik yapılan çalışmaların sayısının artmasıyla birlikte zorbalık davranışının birey üzerindeki yıkıcı ve olumsuz etkileri fark edilmeye başlanmıştır (Gültekin-Akduman, 2012, s.122).

Akran zorbalığı fiziksel, sözlü ve ilişkisel zorbalık olarak üçe ayrılmaktadır. Fiziksel zorbalık davranışı bireyi genellikle itme, tekme atma, vurma gibi davranışlara maruz bırakma şeklinde gerçekleşmektedir. Sözlü zorbalık davranışı, bireye isim takma, tehdit etme, gözdağı verme gibi sözel ifadelerde bulunma şeklinde gerçekleşmektedir. İlişkisel zorbalık ise bireyi psikolojik ve duygusal yönden etkileyen birey hakkında dedikodu yayma, bireyi konuşmalardan, faaliyetlerden ve oyunlardan dışlama şeklinde gerçekleşmektedir (Pace, 2001, akt.; Gökler, 2009, s.519).

Yapılan araştırmalar, hem zorbaların hem de zorbalığa maruz kalanların birçok açıdan olumsuz etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Zorbalık davranışına maruz kalan bireyler çoğunlukla kaygı, kızgınlık, okulu sevmeme, akademik başarıda düşüş, kendini değersiz ve mutsuz hissetme, depresyon, dışlanmışlık ve yalnızlık gibi duygulara kapılırlar (Gökler, 2009, s.511). Ayrıca, okul öncesinde zorbalık davranışına maruz kalan bireylerin yaşamlarının ilerleyen yıllarında akademik başarıda düşük performans sergileme, arkadaş edinmede ve uyum konularında problem yaşayacağı muhtemeldir (Ladd, 1990, s.1081). Zorbalık davranışını sergileyen bireylerin ise suça karışma, sabıkalanma ve bu durumlara bağlı olarak toplumda dışlanma, yalnızlık ve depresyon gibi problem durumlarla karşılaşma riski daha yüksektir (Gökler, 2009, s.516).

Birey hayatında bu denli önemli bir konu olan akran zorbalığıyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğunun ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerine yönelik yapılmış olduğu görülmektedir (Gültekin-Akduman, 2012, s.123). Okul öncesinde akran zorbalığına yönelik yapılan araştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu duruma gerekçe olarak okul öncesi çocuklarının dil becerisinin tam olarak gelişmemiş olması, soyut işlemler döneminde olmayışları, kendilerini ve duygularını ifade etmede problem yaşamaları nedeniyle araştırmacılar tarafından objektif veri toplamayı zorlaştıracağı düşüncesi ve zorbalık davranışlarının gelişimin bir parçası gibi görülmesi olduğu söylenebilir. Yapılan alanyazın taraması neticesinde, okul öncesi döneminde hizmet veren öğretmenlere

yönelik bir ölçüm aracına ulaşılammıştır. Bu nedenle, akran zorbalığını ölçebilmek için okul öncesi döneminde hizmet veren öğretmenlere yönelik bir ölçüm aracına ihtiyaç olduğu görülmüştür. Yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasıyla, okul öncesinde zorbalık davranışları daha net bir şekilde ölçülebilecek, okul öncesinde zorbalık davranış örüntüleri öğrenilebilecek ve bundan sonraki okul öncesi dönemde zorbalık çalışacak araştırmacılara yön verebilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada okul öncesinde akran zorbalığını öğretmenlerden alınan bilgilerle ölçmeye yönelik yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu, okul öncesi dönemde çocukların göstermiş oldukları zorba davranış örüntülerini ortaya çıkararak, zorba davranış kalıplarına yönelik önlemler alınmasını ve okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik program geliştirme çalışmaları yapmak isteyen araştırmacılara yardım sağlayabilecektir.

Akran zorbalığı araştırmaları Türkiye’de daha çok ilköğretim (örn., Çankaya, 2011; Pişkin, 2010) veya ortaöğretim (örn., Ayasve Pişkin, 2011) kademelerinde ele alınmıştır. Ama okul öncesi döneme özgü sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Okul öncesinde yürütülen akran zorbalığı araştırmalarında çoğunlukla davranış problemleri üzerine yapılmış ölçekler ya da araştırmacılar tarafından oluşturulan formlar kullanılmıştır. Örneğin, Türkiye’de okul öncesi akran zorbalığına yönelik yapılan nadir çalışmalardan biri Gültekin-Akduman’a (2012) aittir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde akran zorbalığı, akran zorbalığı türleri ve özelliklerini incelediği nitel araştırma deseni kullanılarak, açık uçlu sorular içeren öğretmen görüşme formunu kullanılmıştır. Ayrıca Kesicioğlu ve Alisinanoğlu da (2010) okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemlerini belirlemek amacıyla okul öncesi davranışsorunları tarama ölçeğini kullanmışlardır.

Uluslararası literatürde ise okul öncesi dönemdeki zorbalık davranışlarını incelemeye yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır (örn., Camodeca, Caravita ve Coppola, 2015; Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou, 2011; Davis, 2015) fakat bu çalışmalarda öğrencilerin zorbalık davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve geçerliği ve güvenilirliği test edilip ispatlanmış bir ölçüm aracı

bulunmamaktadır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda ne Türkiye’de ne de uluslararası alanyazında okul öncesi dönemde akran zorbalığını değerlendirmeye yönelik bir öğretmen formuna rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde gerçekleşen zorbalık davranışlarını öğretmenden bilgi alınacak şekilde ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış bir ölçüm aracının geliştirilmesidir. Bu sayede okul öncesi sınıflarında gerçekleşen zorbalık davranışlarının öğretmenler ve araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde belirlenmesi sağlanacaktır. Ayrıca bu sınıflarda gerçekleşen zorbalık davranış örüntüsüne göre okul öncesinde zorbalığı önleyici çalışmalar yapılmasına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Özetle, Türkiye’de ve uluslararası alanyazında okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği test edilip ispatlanmış bir ölçeğe ulaşılamamıştır. Bunun sebeplerinden birisi okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin olmaması olabilir. Bir başka deyişle, okuma yazma bilmeyen okul öncesi çağıdaki çocuklardan hangi zorbalık davranışlarını deneyimledikleri konusunda bilgi almak mümkün olmadığı için araştırmacılar okul öncesi dönemde ortaya çıkan akran zorbalığı davranışlarına odaklanmamış olabilirler. Bu durumun bir diğer nedeni okul öncesi dönemde gerçekleşen zorbalık davranışlarının araştırmacılar tarafından görmezden gelinmesi olabilir. Yani, araştırmacılar okul öncesi dönemde gerçekleşen zorbalık davranışlarını normal bir gelişimsel dönem olarak ya da çocukların kendilerini bir ifade becerisi olarak görüp bu dönemde gerçekleşen zorbalık davranışlarını araştırmaya daha az yönelmiş olabilir.

Bu nedenle, öğretmenlerden değerlendirme almaya yönelik geliştirilen Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu, okul öncesi dönemde akran zorbalığı türlerinin belirlenmesine ve bireylerdeki zorbalık davranışlarına yönelik önlemler alınmasına yardımcı olabilecektir. Ayrıca, böyle bir ölçek okul öncesi dönemle ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılar tarafından kullanılarak alanyazınına katkı sağlayabilecektir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, 36-72 ay aralığındaki okul öncesi çocuklarının zorba davranışlarını öğretmen değerlendirmeleriyle tespit etmek için

geliştirilen ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu’ geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?’ olarak belirlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin kişisel bilgi formunu ve ölçek maddelerini dürüstve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1.Bu çalışmanın açımlayıcı faktör analizi grubu için veri toplama süreci 2016 güz döneminde Gaziantep ili merkez ilçeleri sınırlarındaki 2016-2017 eğitim öğretim sürecinde kamu ve özel anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizi grubu için veri toplama süreci 2017 bahar döneminde İstanbul’a bağlı Şişli, Kağıthane, Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde kamu ve özel anaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

3.Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların zorbalık davranışlarını değerlendirirken araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek maddelerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu nedenle çocukların zorbalık davranışları ölçekte yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Akran İlişkisi; ‘Aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklı ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür.’ (Gülay, 2010, s. 1).

Zorbalık; ‘Zorbanın kendinden fiziksel olarak büyük, psikolojik veya sosyal güçlülük veya aralarındaki güç dengesizliğini ortaya koyan diğer faktörlerin sonucu olarak güçlü olanın zayıf olana gösterdiği, bilerek ve isteyerek kasıtlı olarak olumsuz/saldırganlık davranışlarının tekrarı olarak baskı, korkutma ve saldırganlık hareketleri’dir (Metin-Aslan, 2013, s.76).

Fiziksel zorbalık; ‘Amaçlı gerçekleşen ve süreklilik gösteren fiziksel anlamda ortaya çıkan zorbalık’ davranışıdır (Aslan ve Tuğrul, 2014, s.64).

Sözlü Zorbalık; ‘Sözlü bir şekilde amaçlı olarak sürekli bir şekilde gösterilen zorbalık davranışları’dır(Metin-Aslan, 2013, s. 84).

İlişkisel Zorbalık; *'Fiziksel olmayan hareketle; tehdit etme, sosyal statüyü, arkadaşlığı ve yakın ilişkiyi bozma amaçlı bir başkasını bilinçli olarak incitme ve zarar verme'* davranışıdır (Aslan ve Tuğrul, 2014, s. 64).



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR

Bu bölümde okul öncesi dönemde akran ilişkileri, akran zorbalığının tanımı ve akran zorbalığının alt boyutları, okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığı davranışları ve alt boyutlarında gerçekleşen davranışlar, okul öncesinde zorbalığın meydana geldiği ortamlar, okul öncesi dönemde görülen akran ilişkilerinin ve akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkileri ve okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçmeye yönelik çalışma başlıkları ele alınacaktır.

2.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

İnsan sosyal bir varlıktır ve anne karnına düştüğü andan itibaren annenin kendisi ve dış dünyayla etkileşimde olduğu yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Özdemir ve Yıldız, 2010, s.79). Dünyaya gelen bebek genetik faktörlerle birlikte çevresel faktörlerin de etkisiyle bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gibi birçok farklı alanlarda gelişim göstermektedir. Bu gelişim süreçlerinin hepsinde öncelikle çocuğun anneye kurduğu bağ, anne babanın çocuk yetiştirme tutumu ve çocuk üzerindeki etkisi ve sosyo-ekonomik etkenlerin etkili olduğunu bilmekteyiz. Bu süreçlerden geçen çocuğun aileden uzaklaşıp kendi bağımsızlığını ilan ettiği dönemi kreş ya da anaokulu kurumlarına adım attığı dönem olarak düşünürsek aileden uzaklaşan çocuk artık anne babanın dışında anaokulunda akranlarıyla etkileşim ve iletişime geçmektedir. Dolayısıyla çocuklar için bu dönemde akran iletişimi başlamaktadır (Şen,2009, s. 9).

Akran ilişkisi, çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde yani birey yaşamının bütün gelişimsel evrelerinde farklılık göstermektedir ve kendi içinde çok faktörlü bir ilişkidir (Gülay, 2009, s. 83).

Çocukluk çağındaki akran ilişkisinde çocuğun kişisel özellikleri, yetişmekte olduğu çevre ve iletişimde olduğu akran grubunun yapısı ve akranlar arasındaki güç dengesi ilişkiyi şekillendirmektedir (Song, 2006, akt.; Gülay, 2009, s.83). Bunun dışında doğrudan olmasa bile dolaylı etkilerle çocuğun bakımından sorumlu veya yaşadığı çevredeki yetişkinler de akran iletişimini etkilemektedir (Rodkin ve Hodges, 2003, s.385).

Çocuklardaki akran ilişki yapısı; çocuğun akranları tarafından ne kadar kabul edildiğini gösteren sosyal güç ve akranları tarafından ne kadar sevildiğini gösteren sosyal konumunu kapsayan dikey yapı ve çocuğun akran gurubuyla olan sosyal ilişkileri ile bu ilişkileri oluşturduğu ortamı kapsayan yatay yapı olmak üzere iki yapıdan oluşmaktadır. Çocukların bu yapı içerisinde problem yaşadıkları alan, bütün akran grubunu kapsayan yatay yapı olmasına rağmen aslında hem dikey hem de yatay yapı birbirini tamamlamakta ve birbirinden etkilenmektedir. Bu yapılar içerisinde çocukların birbirini kabul eden, destekleyici ve sevgi dolu yaklaşımları her iki yapı için de olumlu etki gösterirken, tam tersi yaklaşımları da her iki yapı içerisinde olumsuz etki gösterebilir (Gülay, 2009, s. 84). Bu yapılar içerisinde tabii ki her zaman olumlu ilişkiler gözlemlenmeyebilir. Çocuklar zaman zaman saldırganlık kapsamında birbirlerine karşı zorbalık davranışları gösterebilirler (Olweus,1999, akt.; Aslan ve Tuğrul, 2014, s.63).

Akran ilişkisi çok yönlü bir ilişkidir ve okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen unsurlardan biri çocukların bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal alanlardaki gelişimsel özellikleridir (Gülay, 2009, s. 85). Otuz altı yetmiş iki aylık döneme tekabül eden bu süreçte gelişimsel özelliklere bağlı olarak çocukların akran tercihleri ve ilişkileri değişmektedir. Bu süreçte konuşarak kendini ifade edebilen çocuklar artık kendi aralarında akranları hakkındakonuşmaya başlamaktadır ve bu dönem arkadaşlığı daha çok karşılıklılık içermektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer , 2007, s. 16). Okul öncesi dönemde akran ilişkisini etkileyen unsurlara çocuğun sosyal becerisini, oyun becerilerini ve kendi aralarındaki ilişki dinamiğini de eklememiz gerekir (Gülay, 2009, s. 86). Akran ilişkisinde yeterli sosyal becerisi bulunmayan, saldırgan ve yıkıcı davranan çocuklar akranları arasında kabul edilmemekte ve dışlanmaktadır (Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014, s. 243).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişisini Etkileyen Unsurlar

Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışları üzerinde farklı değişkenlerin etkisi incelenmek istenmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda problem davranışların cinsiyete, doğum sırasına, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumuna ve baba mesleğine göre değiştiği tespit edilmiştir. Çocukların problem davranışlarının akran iletişiminde büyük etkisi olduğunu düşünürsek, çalışmada ele alınan değişkenlerin çocuğun akran iletişimini etkilediğini söyleyebiliriz.

Szewczyk-Sokolowski ve Bost (2005) güvenli bağlanma ve mizaç ile okul öncesi çocukların akran kabulü arasındaki ilişkiye baktıklarında; bağlanma ve mizacın akran kabulünde anlamlı ve etkili olduğunu tespit etmiş; buna karşılık mizacın akran reddinde daha güçlü bir belirleyici olduğunu bulmuştur. Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti (2002) tarafından yapılan çalışmada 141 Afrika kökenli Amerikalı okul öncesi çocukların kişisel özellikleri ve akranlarıyla oyun becerisi arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Mizaç, duygu düzenleme, özerklik ve dilin sınıflandırılması değişkenlerinin çocukların akran oyun yeterliliği ile ilişkili olduğu doğrulanmıştır. Kişiyeye yönelik yapılan analizler, okul öncesinde uyumlu sosyal işlevsellikle bağlantılı ayırt edici kişisel özellik profilleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uyum sağlayıcı mizacı olan, yeni durumlara yaklaşma becerisine ve ortalama kelime dağarcığına sahip çocuklardan oluşan küçük bir grubun akranları ile daha yüksek sosyal yeterliliğe sahip oldukları kanıtlanmıştır. Akranlarıyla yıkıcı ilişkileri olan çocuklar dikkatsizlik ve aktiflikle karakterize olan iki farklı profile eşit olarak bölünmüştür. Ancak bu çocuklar kelime dağarcığı açısından farklı performanslara sahiptir. Sakin, suskun çocuklardan oluşan profil, yıkıcı akran oyunları içerisinde bulunma olasılığı en düşük gruptur. Altı profilin incelenmesi, ekonomik açıdan dezavantajlı olan bu örnek için grup içindeki değişkenliği ortaya çıkarmıştır ve mizaç, düzenleme ve dil yapılarının ayırt edici önemini göstermiştir. Çalışmanın profil analizleri ve akran yeterliliği ile ilişkisinin bulguları, okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerini etkileyen unsurlara yönelik bilgi vermektedir.

Lindsey (2002) tarafından yapılan çalışmada yaş ortalaması 62 ay olan 166 okul öncesi çocuklarıyla standart sosyometrik prosedürler kullanılarak görüşülmüş ve öğretmenlerin çocukların saldırganlıklarını ve akran yetkinliklerini puanlamaları

istenmiştir. Çocukların karşılıklı en çok aday göstermelerine dayanarak; çocukların %73'ünün en az bir karşılıklı arkadaşlığı, %27'sinin iki ya da daha fazla karşılıklı arkadaşlığı olduğu tespit edilmiştir. En az bir arkadaşı olan çocukların akranları tarafından beğenilmede ve akran ilişkilerindeki yetkinlik becerilerinde, öğretmenleri tarafından hiç arkadaşı olmadığı belirtilen çocuklara göre daha iyi olduğu görülmüştür. Birinci yıl, akran kabul düzeyleri incelenen 36 çocuk iki yıldan fazla takip edilerek bu çocuklar üzerinden boylamsal çalışma gerçekleştirilmiştir. Ve yapılan bu çalışma sonucunda; birinci yıl en az bir arkadaşı olan çocukların bir sene sonra da hiç arkadaşı olmayan çocuklara göre daha çok beğenildiği ve sevildiği görülmüştür. Ek olarak, eşzamanlı ve boylamsal analizlerin her ikisi de ortak arkadaşların, saldırganlık, akran yeterliliği ve akran kabulü düzeylerinin benzer olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların bulguları, ortak arkadaşlığın çocukların sosyal gelişiminde okul öncesi yıllarından mümkün olduğunca önemli bir faktör olduğunu ileri sürmektedir.

Denham ve arkadaşlarına (2003) ait olan, 143 okul öncesi çocukla yapılan çalışmada, öğrencilerin duygusal ifade gücü, duygusal düzenleme ve duygusal farkındalık modelleri değerlendirilmiştir. Bunların sosyal yeterliliğe katkıları, sosyometrik beğenilirlik ve öğretmen puanlamalarıyla boylamsal olarak gizil değişken modelleme vasıtasıyla değerlendirilmiştir. 3-4 yaş arasında değerlendirilen duygusal yeterlilik hem bulunduğu yaşta hem de anaokulu sosyal yeterliliğine katkı sağlamaktadır. Üstelik okul öncesi periyodunun erken dönemlerinde, duygusal yeterliliğinin sosyal yeterliliğe katkılarının uzun vadeli olası sonuçları vardır.

Hay, Payne, ve Chadwick (2004) tarafından gelişimsel modelle yapılan çalışmada okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkileri ile toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyal becerilerin öğrenildiği belirtilmektedir. Bu dönemde bazı çocuklar akranları tarafından kabul edilirken bazıları ise dışlanmakta ve yalnız bırakılmaktadır. Bu durum çocukların hayatlarında köklü sorunlar oluşmasına neden olmaktadır. Yapılan bu çalışmada bireysel farklılıklara dayalı olarak çocukların gelişimsel veya psikolojik rahatsızlıklarıyla çocukluktan ergenliğe kadar olan akran ilişkileri arasında da karşılıklı bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Gülay-Ogelman, Körükçü ve Ersan (2015) tarafından yapılan çalışmada beş altı yaş çocuklarının akran ilişkilerinde anneleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin de etkili olduğu tespit edilmiştir. Anne -çocuk arasındaki olumlu ilişki ve öğretmenle çocuk

arasındaki yakın ilişkinin çocukların saldırganlık, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, korkulu, kaygılı olma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Özetle, yapılan çalışmalar akran ilişkilerini, çocuğun; cinsiyeti, doğum sırası, güvenli bağlanma durumu ve mizacı, okul öncesi eğitime devam süresi, babasının öğrenim durumu ve mesleği, duygularını ifade becerisi düzenlemesi, duygusal farkındalığı, özerklik durumu, ortak arkadaşlıklarının olup olmaması, gelişimsel veya psikolojik rahatsızlıkları, anne ve öğretmenle kurduğu yakın ilişkiye varana kadar birçok faktörün etkilediği görülmektedir.

2.3. Akran İlişkilerinin Çocuklar Açısından Önemi

İnsan gelişimi bir bütündür ve gelişimin her aşaması birbirinin tamamlayıcısıdır. Bu sebeple, okul öncesi dönemde akranlarıyla iletişime geçen çocukların birlikte geçirdikleri zamanlarda aslında bir sonraki gelişim döneminin ön hazırlığını yaptıklarını söyleyebiliriz. Çocukların bu dönemde düşünceleri tam anlamıyla henüz olgunlaşmadığından yaşadığı her ilişkinin çocuk için bir öğrenme deneyimi olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, çocukların bu dönemde kendilerini akranlarına kabul ettirmesi, akranlarıyla birlikte takım işlerini yürütmesi veya tam tersi akranları arasında kabul görmemesi yani dışlanması, alay edilmesi, takım işlerinde uyum sağlayamaması gibi ilişki deneyimleri de çocukların yetişkinlik şemalarını oluşturacak ve gelecekteki sosyal, duygusal gelişimini etkileyecektir (Gülay, 2009, s. 83). Bu nedenle akran ilişkileri çocukların kişilik gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişki ve paylaşımları sosyal ve duygusal desteğinin oluşmasına ve çocuğun kendine bakışının gelişmesini sağlamaktadır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer , 2007, s. 17).

Çocuklar birlikte zaman geçirirken, bazen arkadaşlıkların oluşması ve devam etmesi, akranlarla birlikte eğlenceli oyun oynama ve akranlar tarafından kabul edilerek yakın ilişki kurma gibi olumlu etkileşimler içerisinde bulunabilirler (Hanish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005, s. 2). Fakat bazı zamanlarda çocuklar birbirlerine karşı fiziksel saldırıda bulunma ve düşmanca kelimeler söyleme, jestler veya mimiklerle alay etme gibi birbirlerini incitecek ve kabullenmeyen tavırlar sergileyebilirler (Hanish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005, s. 2). Akranları tarafından kabul edilmeyen çocuklar bunun kendi zihinsel ve duygusal yetersizliklerinden kaynaklandıklarını

düşündükleri ve bu durumu bu şekilde kabul ettikleri için hayatlarının birçok noktasında problem yaşamaya devam etmektedir. Olumsuz akran deneyimi yaşayan çocuklar özgüven gelişimi açısından da negatif yönde etkilenmekte ve bu durumdan dolayı sosyal çevresinde yaşanan olaylardan olumsuz yönde etkilenmekte ve ileriki hayatında sosyal uyum açısından problem yaşayabilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer , 2007, s. 18).Çocukların akran ilişkilerinde olumsuz deneyim yaşamamaları adına onların ilişki dinamiğindeki önemli olan unsurlar belirlenmeli, problemi anlamaya çalışmalı, onların bu anlamda sağlıklı ilişki kurabilmeleri için kendi aralarında yaşamış oldukları problemlere neden olan etkenler göz önünde bulundurularak, bu etkenler ortadan kaldırılmalı ve bu durumu koruyucu faktörleri artırılmalıdır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007, s. 18; Gülay, 2009, s. 85).

Çocuklar için üç yaşına kadar kısa etkileşimlerle oluşan akran ilişkisi üç yaşından itibaren akranının sosyal ve oyun becerilerine göre tercihle şekillenmektedir ve bu şekillenmede en belirgin durum cinsiyete göre seçim ve saldırganlık davranışlarıdır (Gülay, 2009, s. 87). Saldırgan davranış sergileyen çocuklar bu yaşlarda akranları tarafından tercih edilmemektedir. Dört altı yaş aralığındaki çocuklar ise akranlarıyla daha uzun süreli vakit geçirmektedir ve bu sayede çocukların problem çözme, oyun kurma gibi sosyal becerileri gelişmektedir. Bu durum çocukların akran ilişkilerinin gelişmesine fakat aynı zamanda da akran ilişkilerinin yapısının daha kompleks bir hal almasına neden olmaktadır (Gülay, 2009, s. 88).

Çocuklar okul öncesi dönemde akranlarıyla kurdukları ilk iletişimde aileleriyle kurmuş oldukları iletişim tarzını okula taşımaktadırlar (Gülay-Ogelman, Körükçü ve Ersan, 2015). Dolayısıyla çocukların akran ilişkilerinin en temel unsurlarından birinin de aile içi dinamikler olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların akranlarıyla olan problemlerini çözebilmeleri için evde çocuğun davranış durumuna göre probleme nasıl yaklaşması ve nasıl çözüme kavuşturması yönünde rehberlik edilmelidir. Rehberliğin yanında anne ve babanın veya çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkinin kendi hayatındaki ilişki problemlere nasıl yaklaştığı ve problemlerini ne şekilde çözdükleri de çocuğun sosyal öğrenmesi açısından önemlidir (Kandır ve Alpan, 2008, s.35). Çünkü çocuklar için sosyal öğrenme en etkili öğrenme yöntemidir. Bu nedenle çocukların olumlu akran deneyimi için ebeveynlerin ya da çocuğun bakımından sorumlu yetişkinlerin ve eğitimcilerin rol model olması gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde ebeveyn ve eğitimcilerin bir diğer görevi de çocuğu akran ilişkilerinde ve oyunlarında takip ederek ve denetleyerek ve bu durumlarda yaşanan çatışma durumlarını çocuğun sağlıklı yürütmesinde önleyici müdahalelerde bulunmaktır (Öngider, 2013, s. 433). Eğer gerekli denetim sağlanmaz ve çocuk çatışmalarda saldırgan davranışlara yönelirse muhtemelen akranları tarafından dışlanacak ve sevilmeyecektir. Bu durumda çocuğun sosyal ilişkilerinde geri çekilme davranışı göstermesine, güvensizlik ve dışlanmışlık duyguları yaşamasına sebep olacaktır. Çocukta görülen bu sosyal uyum ve davranış bozuklukları davranışta saldırganlık, şiddet ve zorbalık şeklinde kendini göstermektedir (Özdemir ve Tepeli, 2015, s. 230).

2.4. Akran İlişkilerinde Saldırganlık

Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Kavram karmaşasına engel olmak adına ilk olarak bu kavramların detaylı açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

Şiddet fiziksel güç kullanarak karşıdakine zarar vermeye yönelik yapılan saldırganca bir davranıştır (Gökler, 2009). Saldırganlık; *'psikolojik veya fiziksel zarar verme amacıyla yapılan her türlü davranıştır'* (Kadan, 2010, s. 34). Okul öncesi çocuklarda saldırganlık fiziksel, sözel ve ilişkisel saldırganlık olarak üç alt boyutta ele alınmaktadır fakat okul öncesinde dil gelişiminden kaynaklı olarak çoğunlukla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları görülmektedir. Bu dönemdeki saldırgan davranış sergileyen çocukların engellenmişlik duygusuyla bu davranışları sergiledikleri ve bu çocukların düşük özgüvene sahip çocuklar oldukları düşünülmektedir (Kadan, 2010, s. 35). Özdemir ve Tepeli'ye (2015) ait olan okul öncesi çocuklarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelendiği çalışmada çocukların en siktan en aza doğru birbirlerine uyguladıkları fiziksel saldırganlık davranışlarının; itme, vurma, çimdikleme, boğazını sıkma, tükürme, top fırlatma, tekme atma, ısırma, kolunu sıkma, oyuncak batırma, saçını çekme, kulağını çekme, yüzünü çizme ve gözüne kum atma davranışları olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde ilişkisel saldırganlık davranışlarından görülme sıklığı en fazla olandan en aza doğru; uzaklaşmasını söyleme, tehdit etme, bağırma, arkadaş olmadığını söyleme, kötü söz söyleme, oyuna almama, eşyasına zarar verme, dil çıkarma, dedikodu yapma, resminin çirkin olduğunu söyleme, elinden tutmamak,

evcilik köşesine almama ve oyununu bozma davranışları olduğu tespit edilmiştir. Saldırganlığın oluşumunda çok fazla faktör vardır (Metin- Aslan, 2013, s. 77). Bu faktörlerin; bağlanma, mizaç, zihinsel sorunlar, akademik yetersizlikler gibi bireysel faktörler, sosyal algılama, saldırganlığın birey yaşantısındaki yeri; aile ve arkadaşlık ilişkileri, medya gibi çevresel faktörler ve duygusal faktörler olduğu söylenebilir (Metin-Aslan, 2013, s. 77).

Gülay'a (2008) göre saldırganlık davranışın amacına göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; belli bir amaca veya kişisel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik gerçekleştirilen *araç olarak saldırganlık* ve belirli bir kişiye yönelik açıkça yapılan *düşmanca saldırganlık*'tır. Düşmanca yapılan saldırganlık zorbalığı içermektedir. Saldırganlık davranışının gerçekleşmesi altında yatan sebeplere göre ikiye ayrılmaktadır. Fizyolojik veya psikolojik bir tehdit karşısında bireyin kendini savunma amaçlı göstermiş olduğu saldırganlık *tepkisel saldırganlıktır*. Belirli bir amaca yönelik bilinçli, kasıtlı, organize ve tekrarlı bir şekilde baskı oluşturarak gerçekleştirilen saldırganlık ise *amaca yönelik saldırganlıktır* (s.63-64). Dolayısıyla düşmanca ve amaca yönelik gerçekleştirilen saldırgan davranışların zorbalık kapsamına girdiğini söyleyebiliriz. Özellikle okul öncesi dönemde başlayan saldırgan davranışlar kronikleşerek yaşam boyu devam eden problemlere sebep olmaktadır (McFadyen-Ketchum, Bates, Dodge, vePettit, 1996, s. 2417).

Başlangıçta saldırganlık olarak olarak gerçekleşen davranışlar, ilerleyen zamanlarda taraflardan birinin farkında olduğu güç dengesizliğini kullanarak saldırgan davranışı kasıtlı ve sürekli bir şekilde devam ettirmesi zorbalığa dönüştürmektedir (Metin Aslan, 2013, s. 75). Zorbalık, güçlü bir bireyin güçsüz birine maksatlı ve tekrarlı bir şekilde fiziksel, sözel veya ilişkisel anlamda yaptığı saldırgan davranışlardır.

Tablo 2.1.

Saldırganlık ve zorbalık arasındaki farklılıklar

SALDIRGANLIK	ZORBALIK
Tepkisel olabilir	Tepkisel değil, bilinçli ve kasıtlıdır.
Bir defaya mahsus olabilir.	Süreklilik söz konusudur (Aslan ve Tuğrul, 2014; 63)
Güç dengesizliği sözkonusu değildir (Metin-Aslan, 2013, s. 78)	Güç dengesizliği söz konusudur. Güçlünün güçsüze uyguladığı davranıştır (Metin-Aslan, 2013, s. 78)

Tablo 2.1. (devam/)

SALDIRGANLIK	ZORBALIK
Sıklıkla bir kışkırtma veya engellenme durumunda görülür (Ayan, 2007; Gülay 2008).	Engellenme durumu söz konusu olmasa bile görülebilir.
Karşılıklı saldırganlık söz konusu olabilir (Metin-Aslan, 2013)	Zorbalıkta bir taraf zorbalık yaparken karşı taraf mağdur konumunda olmaktadır.
Her saldırganlık bir zorbalık değildir.	Her zorbalık bir saldırganlıktır.

Tablo 2.1.'de belirtildiği üzere saldırganlık davranışıyla zorbalık davranışı arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar; saldırganlık davranışı tepkisel olabilmektedir fakat zorbalık davranışı tepkisel değil, karşıdaki kişiye karşı bilinçli ve kasıtlı olarak gerçekleşmektedir. Saldırganlık tek seferlik gerçekleşebilmektedir fakat zorbalık davranışında süreklilik vardır (Aslan ve Tuğrul, 2014, s.63). Saldırganlık davranışında karşılıklı eşit güce sahip olabilmektedir fakat zorbalık davranışında zorbalığa uğrayan kişi zorbalık yapan kişiye göre fiziksel, bilişsel veya psikolojik açıdan daha güçsüzdür (Metin-Aslan, 2013, s. 78). Saldırganlık davranışı yapan kişi herhangi bir sebepten ötürü kendini engellenmiş veya kışkırtılmış hissederek saldırganlığa başvurur (Ayan, 2007; Gülay,2008) fakat zorbalık için herhangi bir engellenme veya kışkırtılma durumunun olması gerekmemektedir. Saldırganlık davranışında, her iki tarafta birbirine karşı saldırganca davranabilmektedir (Metin-Aslan, 2013) fakat zorbalıkta bir taraf gücünü kullanarak zorbalık yaparken karşı taraf mağdur pozisyonunda olmaktadır. Saldırganlık davranışında gerçekleşen her davranış zorbalık olmamaktadır fakat zorbalık olarak gerçekleşen her davranış saldırganlığı da içermektedir. Dolayısıyla saldırganlığın, zorbalık ve şiddeti de içine alan bir davranış biçimi olduğunu söyleyebiliriz (Gökler, 2009, s. 514). Fiziksel içerikli gerçekleşen zorbalık davranışı ise saldırganlık, zorbalık ve şiddet kavramlarının hepsinin içinde yer almaktadır (Olweus, 1999, akt.; Gökler, 2009, s.513). Çocukların birbirlerine zarar vermek amacıyla uygulamış olduğu bu davranış her dönemde davranışı uygulayan ve davranışa maruz kalan kişi için ilişkilerinde problem yaşamasına sebep olan bir durumdur. Bu davranış ister saldırganlık ister şiddet, isterse zorbalık olsun, her koşulda çocukluktan yetişkinliğe varana kadar birey üzerinde olumsuz etkileri olmaktadır. Öncelikle aile tarafından, bahsedilen kavramlardan birine maruz bırakılan çocuk okulda arkadaşına aynı şekilde yaklaşmakta ve arkadaşlarıyla problem yaşamakta, okulda arkadaşıyla problem

çözemeyen ve sağlıklı ilişki kuramayan çocuklar büyüdüklerinde yetişkinlik hayatlarında da problem çözme becerileri gelişmemiş bireyler olarak hayatlarına devam etme ihtimalleri yüksektir. Bu doğrultuda kendi problemini çözemeyen bir yetişkin gerek iş hayatında gerekse özel hayatında problem yaşayabilir ve hayatı boyunca çocukluğunda yaşamış olduğu saldırganlık, zorbalık ve şiddet gibi olguların etkisini üzerinde taşımaya devam edecektir. Son zamanlarda okulların en büyük problemlerinden birisi de zorbalık kavramıdır.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı

Zorbalık, 1960'ların sonlarına doğru dikkat çekmeye başlamıştır (Olweus, 1978, 1999a, akt.; Borntrager, Davis, Bernstein, ve Gorman, 2009, s. 121-122). Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar Olweus'un İskandinavya bölgesindeki çalışmaları ile başlamıştır. Özellikle Norveç'te üç çocuğun zorbalık sonucunda intihar etmesi, bu konuya yönelik çalışmaların yapılmasında etkili olmuştur (Alikashifoğlu ve Ercan, 2007: 20). Olweus yaptığı çalışmada zorbalığın Norveç ve İsveç'teki öğrencilerin yaklaşık %15'ini etkilediğini ve bu öğrencilerden %9'unun zorbalık mağduru olduğunu %7'sinin ise başka öğrencilere zorbalık yaptıklarını bildirdiklerini tespit etmiştir (Olweus, 1978, 1999a, akt.; Borntrager, Davis, Bernstein, ve Gorman, 2009, s. 121-122). Zorbalığın nedenlerinin belirlenmesi açısından, zorbalıkla ilgili yapılan tanımların net olması ve zorba davranış kalıplarının neler olduğunun bilinmesi önemlidir (Çankaya, 2011, s. 82). Zorbalık, bir ilişkide güç dengesizliğine dayanarak tekrarlanarak ve kasıtlı olarak zarar vermeyi amaçlayan saldırgan bir davranış olarak tanımlanır (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013; Lyznicki, McCaffree, ve Robinowitz, 2004). Akran zorbalığına yönelik yapılmış tanımları inceleyecek olursak zorbalık, saldırgan davranışların bir alt kategorisidir. Özellikle kendini savunamayan, belirli bir kişiye yöneltilerek ve bir kısır döngü içerisinde o kişiye defalarca yapılan saldırgan bir davranıştır (Smith., ve diğerleri, 1999). Zorbalık, genellikle bir birey ya da grup tarafından uzun süre boyunca çaresiz durumda olan kişiye karşı yapılan olumsuz davranıştır (Roland, 2002, s.56). Zorbalıkla ilgili tanımlar incelendiğinde; bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için (a) bir güç dengesizliği durumunun söz konusu olması, (b) zorba davranışın kasıtlı ve zarar verici bir şekilde olması, (c) ve tekrarlanması gerekmektedir (Çankaya, 2011, s.82; Aslan v Tuğrul, 2014, s.63). Zorbalıkta sadece fiziksel değil, ilişkisel ve sözlüğüç dengesizliği

durumu da bulunmaktadır (Olweus,1999, akt.; Aslan ve Tuğrul, 2014, s.64). Zorbalık, fiziksel ve sözlü taciz, sosyal izolasyon veya dışlanma gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013, s.1).

Zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalarda çocukların zorbalık sürecinde merkezi roller ve çevresel roller olmak üzere iki farklı rol içerisinde yer aldıkları belirtilmektedir (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013, s. 1). Çocukların zorbalık sürecinde yer aldığı merkezi roller; çocukların zorbalık sürecinde mağdur edilmeksizin başkalarına zorbalık yapmak, başkalarını zorbalığa uğratmak veya sınıf arkadaşları tarafından mağdur edilmek ve başkalarına karşı saldırgan olmaksızın başkalarının saldırganlığının hedefi olmak gibi durumlardır (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013, s.1). Çevresel roller ise, çocukların zorbaya yardım ederek zorbalığa karışması, zorba tarafından olumlu geri bildirimlerle güçlendirilmesi ya da mağdurların yanında yer alıp savunmasız kalarak zorbalığı sessizce izlemek gibi çocukların içerisinde bulunduğu durumlardır (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013, s.1).

Zorbalık, antisosyalliğin, kurallara karşı gelmenin ve davranış problemlerinin belirtileridir (Acar, 2009, s.24). Zorbalık yapan çocuk ya da çocuklar bu durumu, psikolojik tatmin, akran grubundaki statü, zaman zaman para ya da mülk edinerek doğrudan maddi kazanç elde etmek gibi amaçlar için kullanırlar (P. K. Smith,, ve diğerleri, 1999; Acar, 2009, s.14). Mağdur çocuk ise zorbalık yapan kişiye göre yaş olarak daha küçük, daha az güçlü veya psikolojik dayanıklılığı daha zayıf olan çocuktur (Smith,, ve diğerleri, 1999).

Çocukluk ve ergenlik döneminde görülen zorbalığa yönelik çalışmalar olmasına rağmen, çok az sayıda çalışma erken çocukluk dönemine odaklanmaktadır (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003, s. 164). Fakat az sayıda olan bu çalışmalar zorbalığın okul öncesi dönemde başladığını ve okul öncesi dönemde zorbalık yapanların ileriki yaşlarında da zorbalık yapmaya devam ettiklerini göstermiştir (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003, s. 163). Okullardaki zorba ve mağdur problemlerine artan ilgiye rağmen, okul öncesi yıllarda bu konuya değinen çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Okul öncesi çocuklara yönelik bu belirgin ilgi eksikliği, araştırmacılara yönelik metodolojik kısıtlamalarla ilişkili olarak görülmektedir (Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013, s. 1). Bu metodolojik kısıtlamalar arasında; okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerinden kaynaklı kendini ifade etme

becerilerinin gelişmemiş olması, okuma yazma bilmiyor olmaları, çocuklar arasındaki zorbalık davranışları hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve bu durumda doğru müdahalede bulunmamaları ve hatta zorbalığın çocukların gelişimsel süreçlerinde kendilerini ifade etme yöntemlerinden biriymiş gibi algılanması yer almaktadır.

Okul öncesi dönem, çocuklar için akran mağduriyetine uğrama da dahil olmak üzere akran etkileşimi için ilk deneyimlerin yaşandığı ve akran ilişkilerinin gelişmesini belirleyici bir zamandır (Hanish, Ryan, Martin ve Fabes, 2005). Okul öncesi dönemde akranlarıyla oyun oynayarak iletişim kurmaya başlayan çocukların zorbalık davranışlarının da oyun esnasında ortaya çıktığını tespit edilmiştir (Aslan ve Tuğrul, 2014, s.64). Küçük yaşlardan itibaren zorbalığa neden olan faktörlerin belirlenmesi ve zorbalığı önleyici çalışmaların yapılması, ilerleyen yıllarda çocukların suça karışmasını engellemek adına önemlidir ve bu alanda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır (West & Farrington, 1977, s.157). Çünkü ilkokul yıllarındaki zorbalık davranışları ilerleyen yılların da güçlü yordayıcısıdır (West ve Farrington, 1977, s. 157).

Okul öncesi dönemde otoriter veya umursamaz aile yapılarından gelen çocuklar genellikle ebeveynlerin kontrolünün olmadığı ve kolaylıkla tahmin edemeyecekleri zamanlarda veya mekanlarda zorbalığa dahil olabilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012, s.477). Anasınıflarında doğrudan yapılan gözlemler (Metin-Aslan, 2013, s.81) ve okul öncesine yönelik yapılan diğer çalışmalar zorbalığın anaokullarında ciddi bir problem olduğunu göstermiştir (Perren 2000; akt., Metin-Aslan, 2013). Zorbalık davranışlarının içeriğini araştıran çalışmaların yapılması ve bu konuda eğitimcilerin bilinçlenmesi zorbalığın doğru anlaşılması açısından önemlidir (Aslan ve Tuğrul, 2013, s.65).

2.6. Akran Zorbalığının Türleri

Zorbalık davranışları farklı biçimlerde görülebilmektedir (Çankaya, 2011, s.83; Aslan ve Tuğrul, 2014, s.64). Ve araştırmacılar tarafından zorbalık davranışları farklı biçimlerde gruplandırılmıştır. Olweus (2012)'a zorbalık, göre doğrudan gerçekleşen sözlü ve fiziksel zorbalık ve doğrudan gerçekleşmeyen ilişkisel zorbalık olmak üzere üç ana kategoriden oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların en çok fiziksel zorbalık davranışları sergiledikleri fakat bununla birlikte ilişkisel ve

sözlü zorbalık davranışlarında buldukları da görülmektedir (Gültekin-Akduman, 2012).

2.6.1. Fiziksel zorbalık

Bilinçli bir şekilde ve tekrarlı olarak fiziksel olarak karşı tarafa zarar vermeye yönelik olarak yapılan davranışlardır (Metin-Aslan, 2013, s.83). Okul öncesi dönemde görülen fiziksel zorbalık davranışları; arkadaşına tekme, tokat veya yumruk atma, oyun materyallerini ve resim kalemlerini fırlatma, oyuncak ile vurma, tükürme; arkadaşını itme, çimdikleme, sarsma, çelme takıp düşürme, oyuncak ile vurma; arkadaşının saçını çekme, kafasını duvara vurma, kıyafetlerini bilerek kirletme veya kıyafetlerine bilerek zarar verme ve elinden bir nesneyi ya da oyuncuğu zorla alma olarak belirtilmiştir (Gültekin-Akduman, 2012, s. 125-126; Aslan ve Tuğrul, 2014, s.64).

2.6.2. Sözlü zorbalık

Sözlü ifadelerle bilinçli ve sürekli bir şekilde yapılan zorbalık davranışıdır (Metin-Aslan, 2013, s. 84). Okul öncesi dönemde görülen sözlü zorbalık davranışları, arkadaşını tehdit etme, suçlama ve korkutma, arkadaşıyla alay etme, arkadaşına küfür etme, hakaret etme, sataşma, ve isim takma, cinsel anlamda istismar etmeye yönelik sözler söylemedavranışları olduğu belirtilmiştir (Gültekin-Akuman, 2012, s.125-126; Metin-Aslan, 2013, s.84).

2.6.3. İlişisel zorbalık

Özellikle ilişkisel zorbalık yapan çocukların davranış içerikleri incelendiğinde ilişkisel zorbalık davranışı özelliklerini taşıyan davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Aslan ve Tuğrul, 2014, s.73; Crick, Casas ve Ku, 1999). Arkadaşı hakkında diğerlerine olumsuz şeyler söyleme, arkadaşını oyundan veya gruptan dışlama, kendinden uzaklaştırma, görmezlikten gelme, arkadaşının yanında oturmasını istememe, diğerleriyle arasını bozmaya çalışma, diğerleriyle konuşmasına engel olma, arkadaşısı hakkında dedikodu çıkarma ve arkadaşının sırlarını açıklayarak küçük düşürme gibi arkadaşının sosyal ilişkilerini bilinçli olarak bozmaya yönelik

davranışlar ilişkisel zorbalık kapsamındaki davranışlardır (Gültekin-Akduman, 2012, s.125-126; Aslan ve Tuğrul, 2014, s.72).

2.7. Okul Öncesi Dönemde Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Roller

Okul öncesi dönemdeki zorbalık rollerini inceleyen yok denecek kadar az sayıda araştırma bulunmaktadır (Camodeca, Caravita, ve Coppola, 2015). Çocuklar zorbalığın gerçekleştiği ortamda buldukları süreçte zorbalığa ait olan bazı rolleri üstlenirler (Metin-Aslan, 2013, s.84). Akran zorbalığıyla ilgili yapılan çalışmalarda zorbalığın gerçekleştiği süreçte zorbaca davranışlar sergileyen kişiye zorba, zorbalığa maruz kalanlara ise mağdur denmektedir (Metin-Aslan, 2013, s.79). Bazı çocuklar ise hem zorbalık yapıp hem de zorbalığa uğramaktadır. Bu çocuklara da zorba-mağdur denmektedir (Seals ve Young, 2003; akt.; Metin-Aslan, 2013, s.79). Okul öncesi dönemdeki çocuklar zorbalık sürecinde zorba, zorba-mağdur, mağdur ve seyirci veya başka bir ifadeyle tanık rollerinde bulunabilmektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012, s.477). Zorba, zorba-mağdurlar ve mağdurlar farklı sosyal davranışlar sergilemektedir (Metin-Aslan, 2013, s.85; Perren, 2000). Zorbalığın gerçekleştiği durumlarda bu durumdan sorumlu olanlar yalnızca zorbalığı yapan ve zorbalığa uğrayanlar değildir. Zorbalık gerçekleşirken bu olaya tanıklık edenlere tanık adı verilir (Metin-Aslan, 2013, s.79).

2.7.1. Zorbalar

Zorbalar saldırgan davranışlarını kendinden daha güçsüz olana karşı gerçekleştirirler. Zorba çocuklar açık ve dolaylı olarak saldırgan davranışlar sergilerler, zorbalık yapmayan çocuklara göre daha az işbirlikçi ve topluma karşı daha az duyarlılığı olan ama sosyal çocuklardır. Zorbaların liderlik özellikleri vardır, akran grubu arasında baskın kişiliklerdir, popülerdirler, empati becerileri gelişmemiştir, agresif davranışlar sergilerler ve sınır koymada problem yaşamamaktadırlar (Perren, 2000; Metin-Aslan, 2013, s.85; Acar, 2009, s.24). Zorbalar ne içe kapanık ne de akranları tarafından izole edilmiş çocuklardır (Perren, 2000). Tanrıku (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler zorbalık yapan

çocukların erkek çocuklar olduğunu, liderlik becerileri gösterdiklerini ve duygularını iyi düzeyde ifade edebilen çocuklar olduklarını belirtmişlerdir.

2.7.2. Mağdurlar

Perrren (2000), mağdur çocukların özelliklerini belirtmiştir. Mağdur çocukların liderlik özelliği bulunmamaktadır ve agresif değildir. Hatta mağdur çocuklar işbirliğine yatkın ve olumlu sosyal davranışlar açısından yüksek puanlar elde eden çocuklardır. Fakat mağdur çocuklar zorbalığa dahil olmayan çocuklardan ve zorbalardan daha az sosyallerdir. Mağdurların liderlik becerileri iyi değildir ve sınırlar koymada problemleri vardır. Ve bu çocuklar sosyal ortamlarda sık sık geri çekilme davranışları sergilerler (Perren, 2000). Bu çocuklar, içe dönüktürler ve akranları tarafından dışlanarak uyum problemi yaşarlar ve sosyal ortamlarda kendini iyi bir şekilde ifade edemeyeceği utangaç, güvensiz, çekingen ve kaygılı davranışlar sergilerler (Olweus, 1993; akt., Metin-Aslan, 2013, s.81). Mağdurlar, mağdur oldukları için kendilerini suçlarlar, kendilerine yardımcı olacak ve akran ilişkilerindeki sosyal becerilerini geliştirebilecek arkadaş bulamamaktadırlar (Schaffer, 2001, akt.; Acar, 2009, s.27). Tanrıkulu (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler zorbalığa maruz kalanların; hem kız hem erkek öğrenciler olduklarını, kurallara uyan, duygularını iyi ifade edebilen ve aile içi iletişimi iyi olan çocuklar olduklarını belirtmişlerdir.

2.7.3. Zorba-Mağdurlar

Okul zorbalığı üzerine yapılan pek çok araştırma mağdur ve zorba olmak üzere iki farklı kategoriye giren öğrenciler üzerinde çalışmıştır. Ancak, 1990'ların sonundan beri hem mağdur hem de zorba olan zorba-mağdur öğrencilere odaklanan çalışmalarda belirgin artış olmuştur (Solberg, Olweus, ve Endresen, 2007, s.441-442). Bu iki kategoriye de giren öğrenci hakkındaki bilgiler genel olarak mağdurlar ve zorbalılar olarak bildiklerimize kıyasla hala oldukça kısıtlıdır.

Perren (2000), zorba-mağdurların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir; hem zorba hem de mağdur olanlar karışık davranış kalıpları sergilemektedir. Bu çocukların çoğu özellikleri zorbaların sosyal davranış kalıplarıyla benzerlik

göstermektedir. Bu çocuklar saldırganlık davranışı gösteriyor ve hatta zorbalara göre daha aleni bir şekilde saldırganlık davranışını göstermektedirler. Ayrıca bu çocuklar işbirlikçi ve olumlu sosyal davranış gösteren çocuklar değildirler fakat çok sosyallerdir. Zorba-mağdurlar, zorbalığa dahil olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında liderlik ve sınır koyma davranışlarında belirgin farklılıklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte, daha ileri analizler erkek zorba-mağdurların, erkek zorbalarla karşılaştırıldığında boyun eğici davranış biçimleri gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Zorba-mağdurlar içe dönük olmasalar da çoğu zaman akranları tarafından dışlanmaktadır.

Perren (2000) zorba-mağdurla yalnızca mağdur olanların özelliklerini incelediğinde; her iki roldekilerin dezayif akran ilişkileri olduğunu ve çoğunlukla hiç arkadaşlarının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu çocukları, daha az oyun arkadaşına sahip olan ve daha nadir yakın arkadaşı olan çocuklar olduğunu ve ayrıca bazı mağdur ve zorba-mağdurların kendi arkadaşları tarafından da zorbalığa uğradığını ifade etmektedir. Mağdurlarla zorbaları kıyasladığında ise zorbaların akran grubu arasında iyi saklandığını ve birçok arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Zorbaların mağdurlara göre daha geniş sosyal gruplara ait olduklarını özellikle erkek zorbaların sıklıkla diğer zorbalarla arkadaş olduğunu vurgulamaktadır. Üstelik zorba-mağdurlar ve zorbaların aynı sosyal kümeye dahil olduklarını ve her iki grubun düşük sosyal statüleri bulunduğunu fakat zorbaların daha popüler olduğunu belirtmiştir.

Perren'e (2000) göre mağdurlar ve zorba-mağdurların büyük olasılıkla akran zorbalığına maruz kalmalarına sebep olan belirgin özellikleri vardır. İtaatkarlık/uyusallık ve geri çekilme mağdur olmak ile ilişkilendirilirken aleni saldırganlık ve itaatkarlık, en azından erkekler için, zorba-mağdur olmayla ilgilidir. Bununla birlikte mağdurlar için olduğu kadar zorba-mağdurlar için de hiç arkadaşlarının olmaması ve düşük sosyal statüde olmaları akran zorbalığına maruz kalmakla ilgili olan potansiyel sosyal risk değişkenleridir. İyi bir arkadaş ve sosyal statüye sahip olmak, içe kapanıklık ve mağdur olma arasındaki ilişkiyi azaltmaktadır. İçe kapanıklık sadece hiç yakın arkadaşı olmayan çocuklar için akran zorbalığına maruz kalmanın potansiyel risk faktörü olarak bulunmuştur. Zorba-mağdurlar için düşük sosyal statü ve aleni saldırganlık akran zorbalığına maruz kalmak arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Aleni saldırganlık, düşük sosyal statüye dolayısıyla da

akran zorbalığına maruz kalmaya yol açabilir. Sonuç olarak, zorbalık ve mağduriyet bireysel olarak düşünülememektedir. Belirli çocukların özellikleri ancak akran grubu bağlamında gömülüdür.

2.8. Zorbalığın Meydana Geldiği Zamanlar ve Mekanlar

Zorbalığın hangi tekniklerle tespit edilip raporlandığı ve ne kadar sıklıkla gerçekleştiği ortamdaki zorbalığa yönelik objektif bilgi almak açısından önemlidir (Metin-Aslan, 2013, s.86). Çocukların birlikte vakit geçirdikleri başlıca ortam okul ortamlarıdır. Bu nedenle alan yazın incelenmesinde zorbalığın meydana geldiği durumların tespiti, okul ortamlarında yapılan araştırma ve gözlem sonuçlarına göre raporlanmıştır. Okul öncesi dönemde öğretmenlerden bilgi alınarak çocuklar arasındaki zorbalık davranışlarının sıklıkla meydana geldiği durumlar incelendiğinde; en sık oyuncak paylaşımında problem yaşadıklarında (%47,2), oyun kurarken lider olma konusunda (%20,8), oyunda rol paylaşımı konusunda anlaşmazlık yaşandığında (%17,0), çocukların öğretmen ve arkadaşlarını kışkırdıklarında (%5,7) ve oyun kurallarını bozan arkadaşları olduğunda (%9,4) görüldüğü tespit edilmiştir (Gültekin-Akduman, 2012, s.127). Zorbalığın özellikle de serbest etkinlik saatlerinde gerçekleştiği görülmüştür (Olweus 1995, Whitney ve Smith, 1993, akt.; Metin-Aslan, 2013, s.85; Uysal, 2011). Yapılan bazı çalışmalar da zorbalığın sıklıkla oyun alanlarında, sınıfta ve bahçede ortaya çıktığını raporlamışlardır (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005, s.86; Kartal ve Bilgin, 2008, s.486). Fekkes ve arkadaşları (2005) da zorbalığın sıklıkla oyun alanlarında ve sınıfta gerçekleştiğini belirtmiştir (s.86). Tanrıku (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde zorbalığın nerede ve ne zaman gerçekleştiği ele alınmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenler zorbalığın en fazla; sınıf içi serbest oyun zamanında, sınıftaki oyuncakları paylaşırken, bahçe, oyun odası gibi sınıf dışı serbest oyun zamanında yaşandığını belirtmişlerdir.

2.9. Zorbalığın Olumsuz Sonuçları

Okullarda yaşanan zorbalık olayları ve bununla birlikte gelişen olumsuz sonuçlar da her geçen gün artmaktadır. Bu konu eğitimciler tarafından gerek medya gerek kongre, seminer vb. bilgi paylaşım platformlarında daha çok konuşulur ve

bilim insanları tarafından daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulur bir konu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu konunun yakın tarihte araştırılmaya uygun bulunur olmasının başlıca sebeplerinden birisinin; geçmişte çocuklar tarafından şiddet ya da zorbalık olayları gelişimin bir parçası olarak görülmekteydi ve bu nedenle bir problem olarak görülmemekteydi. Fakat okullarda fiziksel yaralanmalar ve hatta sonu ölümlerle biten durumların yaşanması okulların güvenliği konusunda ciddi endişe yaratmaktadır. Ve zorbalığın yaşandığı durumlarda çocukların okula karşı ilgi duyması ve okulu sevmesi doğal olarak gittikçe güç bir durum haline gelmektedir (Genç, 2007, s.23). Zorbalığın potansiyel olarak hem zorbalara hem de mağdurlara hayatları boyunca olumsuz etkileri bulunmaktadır (Çankaya, 2011, s.83; Lyznicki, McCaffree, ve Robinowitz, 2004). Öncelikle zorbalık, birçok öğrenci için okulda başarısızlık yaşamasına neden olacak bir stres faktörüdür (Çankaya, 2011, s. 83). Zorbalık ciddi akademik, sosyal, duygusal ve yasal problemlere yol açabilir (Lyznicki, McCaffree, ve Robinowitz, 2004). Tanrıkulu (2015) tarafından yapılan çalışmada zorbalık ve zorba-mağdurların ilerleyen yaşlarında yaptıkları hatalardan dolayı maddi kayıpların yaşanması, suça karışarak polisle temasa geçme, başkalarına fiziksel zarar verme ve hırsızlık, okulu sevmeme, zararlı alışkanlıklar edinme, majör depresyon ve bu durumlardan kaynaklı olarak aile bireyleriyle duygusal mesafe yaşanması gibi durumlar yaşadıkları rapor edilmiştir (s.43). Zorbalığa maruz kalmanın ise Tanrıkulu (2015) tarafından ilkokuldan üniversiteye varana kadar ruh sağlığı (stres, depresyon, anksiyete), fiziksel sağlık ve okul başarısı ile ilgili problemlere neden olduğu raporlanmıştır (s.42). Zorbalığa maruz kalan çocuklar zorbalığın gerçekleştiği ortamlarda bulduklarında korku ve endişe içerisindeyler. Bu korku ve endişe çocukların okulu sevmemesine, sürekli olarak zorbalığın tekrar gerçekleşmesi durumundan dolayı kaçınma davranışları sergilemelerine ve bu durumlara bağlı olarak da kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşamaktadırlar (Genç, 2007; Pişkin, 2002). Tanrıkulu (2015) tarafından zorbalığa uğrayan kişi bu durumu içselleştirdiğinde uykusuzluk, kendini diğerlerinden ayırıştırma durumları ve psikolojik sıkıntılar yaşadığı ayrıca dışarıya yönelik de saldırgan ve antisosyal davranışlar sergilediği raporlanmıştır (Tanrıkulu, 2015, s.43). Zorbalığa tanık olan çocuklar da kendilerini korumak adına dikkatlerini yeterince derse verememekte ve akademik olarak yeterli performans gösterememektedirler (Whitted ve Dupper , 2005, s.169).

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası literatürde, okul öncesi dönemde akran zorbalığıyla ilgili raporlanan araştırmalar özetlenecektir.

2.10.1. Okul öncesi dönemdeki zorbalıkla ilgili ulusal çalışmalar

Gültekin-Akduman (2012), okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığı davranışları, akran zorbalığı türleri, zorbalığa maruz kalan, zorbalığı yapan ve zorbalığı kışkırtan çocukların özellikleri incelemiştir. Gültekin-Akduman'ın (2012) çalışmasında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan, iki bölümden oluşan nitel görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmamıştır. Görüşme formu iki uzman ve üç öğretmen görüşü doğrultusunda düzenlenerek uygulama için hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümü kişisel bilgilere yönelik, ikinci bölümü ise akran zorbalığı ile ilgili 'Sınıfımda sosyal becerisi yetersiz olan çocuklar akran zorbalığına maruz kalıyorlar', 'Sınıfımda fiziksel olarak güçlü çocuklar akran zorbalığı uyguluyor.', 'Sınıfımda fiziksel olarak çekici çocuklar akran zorbalığını kışkırtıyor.' gibi açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form 53 okul öncesi öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocuklarda zorbalık davranışını çoğunlukla kendi hemcinslerine uyguladıkları ve erkeklerin kızlara göre birbirlerine daha sık zorbalık uyguladıkları, zorbalığın çoğunlukla oyuncak paylaşımından kaynaklı yaşandığı, erkek çocuklar arasında en sık fiziksel zorbalık ve kızlar da ise ilişkisel zorbalık görüldüğü tespit edilmiştir.

Gülay'a (2008) ait olan 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılarak ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, "Sürekli kıpırdar, huzursuzdur", "Diğer çocuklarla dövüşür", "Yalnız oynamayı tercih eder", "Diğer çocuklara yardım eder", "Başkalarının duygularını anladığını gösterir", 'Empatiktir' gibi maddelerden oluşan çocukların davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçektir. Akran şiddetine maruz kalma ölçeği ise 'Akranları bu çocuk hakkında diğer çocuklara olumsuz şeyler söylerler, diğer

çocuklara vurur' gibi örnek maddeler içeren ve çocuğun akran şiddetine maruz kalıp kalmadığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Bu çalışma sonucunda erkeklerin kızlara göre daha çok akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür. Baba eğitim seviyesine göre eğitim seviyesi düşük babaların çocuklarının eğitim seviyesi yüksek olan babaların çocuklarına göre daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Gülay'a (2009) ait olan 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenlerin incelendiği başka bir çalışmada araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda çocukların akranları tarafından kabul düzeyleri arttıkça akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin azaldığı ve kabul düzeyleri azaldıkça akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Uluyurt'a (2012) ait olan bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerinin incelendiği çalışmada yaş, cinsiyet, kurum tipi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleriyle çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada 720 çocuktan veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların şiddetine maruz kalma ölçeği öğretmen formu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; erkek çocukların kız çocuklara oranla akran şiddetine maruz kalma oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların akran şiddetine maruz kalma puanlarının düştüğü, anne-baba yaşı arttıkça çocukların akran şiddetine maruz kalma oranlarının da arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel anaokulundaki çocukların devlet anaokulundaki çocuklara göre akran şiddetine maruz kalma oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Salı'ya (2014) ait olan okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma beş altı yaşlarında olan 243 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonucunda çocukların akran şiddetine maruz kalmasının; akranlarına yönelik saldırganlık, asosyal davranışlar gösterme, korkulu-kaygılı olma, akranları

tarafından dışlanma ve aşırı hareketli olma davranışlarını arttırdığı, akranlarına karşı yardım gibi sosyal davranışları ise azalttığı tespit edilmiştir.

Şahin, Demirağ ve Aykaç (2009), 13 anasınıfi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okul öncesi dönemdeki zorba davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılarının incelenmesini, zorbalığın nedenleri ve zorbalığı önlemeye yönelik görüşlerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Bunun için elde edilen verilerle sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak veriler kategorize edilmiştir. Bu kategoriler; öğretmenlerin 'zorbalık' kavramı, zorbalığın nedenleri, çocukların zorba davranış sergilemelerinde cinsiyetin etkisi ve öğretmenlerin zorba davranışları önlemeye yönelik algılarının incelenmesidir. Çalışmaya ait olan bulgular, öğretmenlerin zorba davranışı, kaba kuvvet, hakkını şiddetle arama, istenmedik davranış ve davranış bozukluğu olarak ele aldıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin okullardaki zorbalık davranışlarının nedenlerini; en çok aile, sosyo-ekonomik düzey ve çevre faktörleri olarak gördükleri belirtilmiştir. Öğretmenler, zorba davranışların cinsiyetle olan ilişkisine yönelik erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha sık zorba davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler zorba davranışların önlenmesine yönelik en etkili durumların; aile ile etkili iletişim kurma, çocuğun gelişimine yönelik programlar izletme ve ailelerin bilinçlenmesi için seminer vermek olduğunu belirtmişlerdir.

Uysal (2011), yaptığı araştırmada 60-72 aylık çocuklar arasındaki zorbalık davranışlarını inceleyerek, bu davranışların farklı değişkenlerle ilişkisi hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın nicel bölümü 121 çocuk üzerinden nitel bölümü ise 121 çocuk içerisinde seçilen 14 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, okul öncesi sosyal davranış ölçeği-öğretmen formu ve hikayeleştirilmiş varsayımsal durumlar formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel saldırganlık üzerinde cinsiyet ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin; ilişkisel saldırganlık üzerinde ise baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin anlamlı bir farklılığa sahip olduğu saptanmıştır. Ondört çocuk üzerinden gerçekleştirilen nitel araştırma sonucunda ise zorbalığın serbest zaman etkinliklerinde gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmada zorbaların ve zorba-mağdurların vurma, mağdurların ise zorla alma davranışlarına uğradıkları görülmüştür.

Tepetaş, Akgun ve Altun'un (2010), çalışmasındaki amaç okul öncesi öğretmenlerinin zorbalık hakkındaki görüşleri, zorbalığı nasıl algıladıkları, zorbalığı önlemek veya sınıflarında zorbalığa maruz kalanlar adına ne gibi yöntem uyguladıklarını öğrenmektir. Bunun için 15 tane kamu ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmeninden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla bilgi toplanmıştır. Yapılan görüşmeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin zorbalığı çoğunlukla fiziksel şiddet veya karşı gelme şeklinde algıladıkları görülmüştür. Araştırmacı öğretmenler tarafından zorbalık davranışları olarak belirtilen davranışların çoğunun zorbalık olmadığını belirtmiştir. Okul öncesi çocuklar çoğunlukla sınıfta vakit geçirdiklerinden zorbalığa çoğunlukla sınıf içinde maruz kaldıkları, tuvalet ve koridorda da kendilerinden yaşça büyük çocuklar tarafından zorbalık davranışlarıyla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Uysal ve Dinçer (2012) tarafından okul öncesi dönemde akran zorbalığının ele alındığı çalışma, akran zorbalığının tanımının, zorbalığın alt boyutlarının, zorbalık rollerinin, zorbalığa yönelik alınabilecek önlemin ve yapılacak müdahalelerin ele alındığı bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada zorbalığın içerisinde hangi rolde olursa olsun zorbalığın gerçekleştiği ortamda bulunan her bireyin bu durumdan olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır. Uysal ve Dinçer(2013) tarafından yapılan farklı bir çalışmada okul öncesi dönemde karşılaşılan, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada 60-72 aylık 121 çocuk ve bu çocukların 6 öğretmeni yer almaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek çocukların fiziksel saldırganlık puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. İlişkisel ve fiziksel olmak üzere her iki saldırganlık türünde öğretmenin meslek yılının negatif yönde etkilediği görülmüştür.

Aslan ve Tuğrul'a (2014) ait olan çalışmada okul öncesi çocukların oyun oynarken ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içeriklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma 55 okul öncesi çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu kullanılmıştır. Çocuklar fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar ve ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar olarak iki grupta gözlenmiştir. Çalışma

sonucunda fiziksel zorbalık ve mağdur olma durumlarına yönelik çocukların daha çok arkadaşının elinden oyuncacı veya eşyayı zorla alma ve arkadaşını itme davranışlarını sergiledikleri, ilişkisel zorbalık davranışı olarak en sık olarak arkadaşını tehdit etme ve dışlama davranışlarını yaptıkları, ilişkisel mağduriyette ise çoğunlukla arkadaşını görmezden gelme ve dışlama davranışlarının gerçekleştiği görülmüştür.

Yolery'e (2014) ait olan çalışmada okul öncesi eğitime devam eden beş altı yaş arasındaki çocukların davranış problemlerinde akran zorbalığının etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma 5-6 yaş grubundaki 152 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Okul Öncesi Davranış Anketi ve Akran Mağduriyeti Anketi veri toplama aracı olarak kullanılmış ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda beş altı yaş grubundaki çocukların davranış problemi ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yörük'e (2016) ait olan üç-altı yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelendiği çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Zorbalık Davranışlarını Belirleme Ölçeği' ve 'Zorbalık Davranışlarına Maruz Kalma Ölçeği' kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda üç altı yaş aralığındaki çocukların zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının cinsiyete göre değiştiği tespit edilmiştir. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla zorbalık yaptığı ve aynı şekilde daha fazla zorbalığa maruz kaldığı raporlanmıştır. Zorbalık davranışlarının ve zorbalığa maruz kalma durumlarının da yaş grubuna göre farklılaşmadığı fakat anne-baba eğitim düzeyine göre belirgin bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yalçıntaş-Sezgin (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşan zorbalık davranışları ile ilgili tespitleri, görüşleri ve zorbalık davranışları karşısında ve önlem olarak uyguladıkları tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır ve her öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalık davranışlarının içeriğini tanımlayabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içerisinde en sık fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık davranışlarını gözlemledikleri, zorbalığın nedenleri olarak en fazla aile faktörünün

etki ettiğini, zorbalık davranışlarıyla en çok karşılaştıkları yer ise sınıf içi olduğu, etkinlik olarak en çok serbest zaman etkinliği olduğunu, fiziksel olarak yaşlılardan büyük (iri-kilolu) olan çocukların daha çok zorbalık davranışlarında buldukları, pasif ve çekingen ile fiziksel olarak zayıf ve güçsüz çocukların en fazla kurban oldukları, zorbalık davranışları karşısında, en fazla çocuk ile davranışı hakkında konuşmak stratejilerini uyguladıkları, zorbalık davranışlarını önlemek için ise kuralları görsel olarak oluşturmak çalışmalarını yaptıkları ifadelerinde belirtilmiştir.

Özözen-Danacı ve Çetin (2016) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Bu araştırmada 36-59 ay arasında değişen 50 adet çocuğa kişisel bilgi formu, zorbalık eğilimi davranış düzeyleri mülakat formu ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanarak çocukların zorbalık eğilimi davranış düzeyleri işe belirlenen değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların zorbalık düzeyleri ile ilgili kişisel/sosyal, dil, ince ve kaba motor gelişim seviyesi yaşına göre düşük düzeyde olan çocukların gelişim seviyesi, normal düzeyde olan çocuklara oranla daha fazla zorbalık davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma demografik özelliklere göre incelendiğinde erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla zorbalık eğilimi davranışları sergiledikleri, parçalanmış ailede yaşayan çocuklarla aile içi şiddete veya çocuk ayrımcılığına maruz kalmış çocuklar ya da çalışan anne babaların çocuklarının, normal çocuklara oranla zorbalık eğilimi davranış düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Özetle, Türkiye’de okul öncesinde akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmalarda araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme formları (örn., Gültekin-Akduman, 2012), yarı yapılandırılmış formlar (örn., Şahin, Demirağ ve Aykaç, 2009), saldırganlık gözlem formları gibi zorbalığa yönelik geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmamış olan formlar kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda ise çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler kullanılarak çocukların zorbalık davranışları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu durum okul öncesi dönemdeki zorbalık davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçek ihtiyacının olduğunu göstermektedir. Zorbalığın kendine özgü davranış kalıpları söz konusudur ve zorbalığı açıklamak adına sınırlı bilgilerle oluşturulan

formlarla zorbalık davranışlarının ölçülmesi okul öncesi dönemdeki zorbalık konusunun sınırlı bilgilerde kalmasına neden olacaktır. Bu araştırmada geliştirilmiş olan Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu okul öncesi dönemdeki zorbalık davranış örüntüleri hakkında objektif bilgi elde edilmesine ve konunun daha derin araştırılmasına kaynaklık edecektir.

2.10.2. Okul öncesi dönemdeki zorbalıkla ilgili uluslararası çalışmalar

Vlachou, Botsoglouc ve Andreou (2013) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, okul öncesi çocuklarda zorbalık davranışlarının oranının araştırılmasıdır. Katılımcılar, 4-6 yaş arası 167 okul öncesi çocuk ve 8 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, akran bildirimleri, öz değerlendirme, öğretmen raporları ve doğal gözlemler yoluyla toplanmıştır. Sonuçların verilerin toplandığı duruma/kişiyeye göre çok fazla değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Dahası, bilgi verenler arasındaki anlaşma ya önemli değildi ya da ılımlıydı. Bu okul öncesi nüfus ile ilgili ampirik araştırma yürütürken son derece önemlidir. Önceki araştırmalarda elde edilen tutarsız sonuçların, bir veya daha fazla bilgi kaynağının seçiminden kaynaklanabileceği muhtemeldir.

Kochenderfer ve Ladd (1996) tarafından yapılan çalışmada, akran zorbalığının okul uyumsuzluğunun nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu incelenmiştir. Bu çalışma için beş altı yaşlarındaki 200 okul öncesi çocuktan veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda akran zorbalığının çocukların yalnızlık duygusu yaşamasına ve okuldan kaçmasına nedeni olduğu tespit edilmiştir. Özellikle mağduriyet yaşandığı esnada yalnızlık duygusu daha belirgin olurken, mağduriyetten sonraki zamanlarda da okuldan kaçma davranışlarına neden olduğunu tespit edilmiştir. Bu durum da akran zorbalığının okul uyumsuzluğunun nedeni olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Perren (2000) tarafından yapılan çalışmada zorbalıkla sosyal davranış, akran ilişkileri ve sosyal statü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma yaşları beş ile yedi arasında olan 344 anaokulu çocuğu üzerinden gerçekleştirildi. Veri toplama aşamasında öğretmenler her çocuk için ayrı anket doldurmuş ayrıca 11 çocuk için de gözlem gerçekleştirilmiştir. Çocukların sosyal davranış kalıpları (saldırgan davranış, sosyal beceriler, atılganlık, geriçekilme), öğretmen puanları aracılığıyla değerlendirilmiş ve gözlemsel sonuçlarla tamamlanmıştır. Bu çalışma

sonucunda zorbalığın anaokullarında gündelik bir olay olduğu ve bu durumdan sadece zorbalığa karışan çocukların değil bütün akran grubunun etkilendiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada erkek çocukların daha çok zorbalık yaptığı ve daha sık mağdur konumunda buldukları görülmüştür. Erkekler çoğunlukla fiziksel, sözel ve herhangi bir nesneyle zorbalık yapmaktadır. Zorbalık yapılarak dışlanma durumunun ise kız ve erkekler için de eşit derecede olduğu görülmüştür.

Gillies ve Bosacki'ye (2013)ait olan çalışmanın amacı anaokulu çağındaki çocukların zorbalık davranışını nasıl algıladıklarını ele almaktır. Bu amaçla 15 anaokulu öğrencisinin zorbalık deneyimlerinin hikâye ve resim yoluyla anlatılması istenmiştir. Bunun için öncelikle çocukların zorbalıkla ilgili yaşamış oldukları deneyimler sorulmuştur. Ardından zorba ve mağdur olmayla ilgili davranışlara vurgu yapılmıştır. Çocuklarla yapılan bu çalışmada anaokulu öğrencilerinin zorbalığı sosyal grup durumları içinde değil, birebir akran ilişkilerinde yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %60'ı zorbalığın evde %40'ı okulda gerçekleştiğini belirtmiştir. Erkek çocuklar zorbalığın muhtemel olarak evde gerçekleştiğini kız çocukları ise okulda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu çalışma sonucunda zorbalıkla ilgili problemin aslında okula başlamadan önce evde başladığı görülmüştür. Bu nedenle erken çocuklukta başlayan zorbalık davranışları için yapılacak çalışmalarda hem ev ortamı hem de okul ortamı göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Ayrıca evde gerçekleştiği belirtilen zorbalık davranışları için bir kardeş rekabeti durumunun söz konusu olabileceği belirtilmiştir.

Monks ve Smith'e (2006) ait olan çalışmada dört farklı yaş grubunun (4-6 yaş, 8 yaş, 14 yaş ve yetişkin) zorbalığa yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak birbirinden farklı senaryoları içeren 17 karikatür kullanılmıştır. Katılımcılara karikatürde gördükleri senaryonun zorbalık olup olmadığı sorulmuştur. Araştırma sonucunda 4-6 ve 8 yaşın zorbalığı algılamalarında bir farklılık olmadığı; her iki yaş grubunun da zorbalığı tek boyutta sadece saldırganlık olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Ondört yaş ve yetişkin grubunun zorbalığı fiziksel ve fiziksel olmayan (sözlü ve ilişkisel) olarak iki boyutta ele aldıkları tespit edilmiştir.

Hanish, Ryan, Martin ve Fabes (2005) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde sosyal bağlamda akran mağduriyetinin farklılıklarını araştırmaktır. Veriler 168 çocuktan toplanmıştır. Okul öncesi çocuklar için sosyal

kabul ve arkadaşlığın akran mağduriyeti yaşamada önemli bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yerine, akranlarla oynamak ve saldırgan akranlara maruz kalmak, daha yüksek oranda akran mağduriyeti yaşama riskine yol açmıştır. Anaokuluna giden çocuklar için, saldırgan çocuklarla birlikte olmak akran mağduriyeti riskini arttırmasına rağmen çocuğun akranları tarafından sevilmesi ve arkadaşlara sahip olması akran mağduriyetini engelleyici bir etki yaratmıştır.

Perren ve Alsaker (2006) tarafından yapılan çalışmada anaokulu çocuklarının zorbalık sürecindeki zorba ve mağdur olma durumlarıyla ilgili olarak çocukların davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma 5-7 yaş arasında 344 çocuk üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çocuklar öğretmen puanlamalarına ve akranlarının aday göstermelerine göre mağdur, zorba-mağdur, zorbalar ve zorbalığa dahil olmayanlar olarak kategorize edilmiştir. Öğretmenler çocukların sosyal davranış modelleri üzerine olan anketleri doldurmuşlardır. Akran ilişkileri, akranların birbirini aday göstermesi ve sosyal küme haritaları vasıtasıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre mağdur çocuklar zorbalığa dahil olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında mağdurların zorbalığa hiç dahil olmayan çocuklara göre daha uysal, çok az liderlik becerilerine sahip, daha içe dönük, daha izole, daha az iş birliği yapan, daha az sosyal ve çoğunlukla hiç oyun arkadaşı olmayan çocuklar olduğu görülmüştür. Zorbalar ve zorba-mağdurların ise genel olarak akranlarından daha saldırgan oldukları görülmüştür. Bunun dışında zorba-mağdurların zorbalığa hiç dahil olmayan çocuklara göre daha az iş birliği yapan, daha az sosyal ve hiç oyun arkadaşı olmayan çocuklar olduğu görülmüştür. Zorbaların ise zorbalığa hiç katılmayan çocuklara göre daha azolumlu sosyal davranış gösteren ve daha fazla liderlik becerilerine sahip çocuklar olduğu görülmüştür. Zorbaların daha geniş sosyal kümelerin üyesi oldukları ve bu çocukların diğer zorbave zorba-mağdurlarla birlikte olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma sonucundan zorbaların, zorba-mağdurların ve mağdurların belirgin farklılık gösteren davranış kalıpları olduğu görülmüştür. Bu davranışların bir kısmının zorbalığa uğramanın ya da zorba haline gelmenin risk faktörleri olarak dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma bulguları ayrıca zorba ve mağdurların problemlerinde akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu duruma yönelik zorbalığa uğramış çocukların arkadaş mahrumiyetlerinin onları psikolojik ve sosyolojik olarak korunmasız ve böylece kolay hedef olmaya daha yatkın hale getirebildiği belirtilmiştir. Bir yandan da zorbaların, özellikle saldırgan erkeklerin

oyun arkadaşı olarak tercih edildikleri görülmüştür. Bu durum bu çocuklarda zorbalık davranışlarının artmasına neden olabileceği belirtilmiştir.

Camodeca, Caravita ve Coppola, (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, akran bildirim ölçekleri kullanılarak zorbalık sürecindeki rolleri değerlendirmek ve bu rollerin akranlar arasında sosyal yeterlilik ile ilişkilerini araştırmaktır. Aynı zamanda, akranlar arasında sosyal tercih edilir olmakla belirlenen sosyal statülerin, sosyal yeterlilik ve zorbalık rolleri arasındaki ilişkiye olan etkisi de incelenmiştir. Çalışmaya 3-6 yaş arası 300 çocuk katılmıştır. Zorbalık rolleri ve sosyal tercih edilirlilik akran bildirimleri vasıtasıyla değerlendirilirken; sosyal yeterlilik sınıf içi gözleme dayanan bir Q-SORT metodu ile incelenmiştir. Zorbalık ayrıca öğretmen bildirimleriyle de değerlendirilmiştir. Sonuçlar zorbalık süreci içerisinde bulunmayanların rolleri haricinde, akran ve öğretmen bildirimlerinde zorba ve mağdur rolleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermiştir. Mağdurları korumaya çalışanların rolü sosyal yeterlilik ile pozitif ilişkilendirilmiş diğer roller ise sosyal yeterlilikle negatif ilişkilendirilmiştir. Bir alt örnekleme, istatistiksel olarak sosyal yeterlilik ve zorbalık arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulgular kısmında çocuklar büyüdükçe zorbalık rollerinin artabilir olmasına karşın zorbalığın değerlendirilmesinin önemi ve küçük yaşla oldukça bağlantılı olması açısından tartışılmıştır.

Karachalio ve Theodotou (2012) tarafından yapılan çalışma zorbalıkla ilgili olduğu kadar öğretmenlerin ve okul çevresinin zorbalığa müdahalesini inceleyen bir vaka çalışmasıdır. Gözlemlenen çocuklar Atina'da çok kültürlü bir okula devam eden çocuklardır. Yunanistan ve Birleşik Krallık'taki güncel alanyazının yeniden bir gözden geçirilmesi, zorbalık olgusunun teklif tarifi ve analizi için bir kaynak oluşturmaktadır. Bu çalışmada, zorbalık, mağdur ve zorbanın ana tanımlarını incelemektedir. Buna ek olarak bu araştırmada zorbalığın biçimleri, sebepleri ve potansiyel müdahale stratejileri sunulmuştur. Bu çalışmada veri üçlemesi metodu kullanılmıştır. Dört yedi yaş arası 63 çocuk sistematik olarak gözlemlenmiştir. Veri toplama aracı olarak 20 açık uçlu soruyu içeren, 3 kategoriye bölünmüş, bilgi dağıtıcısı olarak adlandırılan bir anket kullanılmıştır. Zorbalığa müdahale ve öğretim metotları ve zorbalığın herhangi bir biçimine gerekçesi olabilecek nedenler incelenmiştir. Bunun için gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi adına çocukların devam ettiği okulda çalışan öğretmenlerle de görüşülmüştür. Araştırma sonucunda

çocukların zorbalık sürecinden korunması adına birçok strateji müdahaleleri önerilmiştir.

Helgeland ve Lund (2017) tarafından yapılan çalışmada anaokullarındaki çocukların zorbalığa yönelik algılarının ve deneyimlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla kalitatif bir yaklaşım kullanılarak 4 farklı anaokulunda 5 yaşında olan toplam 31 çocukla bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, aynı anaokullarında 4-5 yaş grubunda olan toplamda 142 çocuğa yönelik gözlemler yapılmıştır. Araştırma çocukların zorbalığı 'kötü bir şey yapmak ya da kötü bir şey söylemek' olarak tanımladığını göstermektedir. Oyundan dışlanmak, tüm çocukların en çok korktuğu şey olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada her anaokulundaki 1-2 çocuğun oyundan sistematik olarak dışlandığını ve bu çocukların hem diğer çocuklar hem de anaokulundaki yetişkinler tarafından göz ardı edildiğini göstermektedir.

Wong (2014) tarafından yapılan çalışmada bir karakter eğitim programının anaokulu öğrencilerinin zorbalık davranışlarına yönelik sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Program müzik, etkinlik ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin yaratıcı, eğlenceli ve güvenli bir öğrenme ortamının geliştirilmesiyle çocukların zorbalık kavramına yönelik öğrenme sürecine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Öğretmenler uygulanan bu programdaki tekniklerin öğrencilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesinde akran zorbalığı davranışlarının okul öncesi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini amaçlayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde akran zorbalığı davranışlarını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenirliği test edilmiş bir ölçek geliştirmektir.

3.2. Ölçeğin Geçerliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Geçerlik, ölçmesi hedeflenen davranışları veya özellikleri temsilen yazılan maddelerin iyi bir şekilde temsil etmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.116). Bu çalışmada ölçeğin geçerliğine yönelik kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

3.3. Ölçeğin Kapsam Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Kapsam geçerliliği, ölçek maddelerinin, ölçmeyi hedeflediği davranışları ne kadar yansıtıp yansıtmadığı üzerinde çalışılmasıdır (Büyüköztürk vd.,2012, s.117). Ölçeğin kapsam geçerliliği aşamasında ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, ölçülmesi hedeflenen davranışa yönelik madde seçimlerinde bulunulmuş ve maddelerin kapsam geçerliği konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur.

3.3.1. Madde yazım aşamaları

Ölçek maddelerinin oluşturulması, alan yazın taramasının yapılması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması ve alınan görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak maddelere son halinin verilmesi olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Aşama: Ölçek geliştirme çalışmasının maddeleri oluşturulurken ilk olarak, okul öncesinde akran zorbalığı ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan taramada zorbalık konusunda öğretmen ve öğrencilerle yapılan farklı araştırma desenlerine sahip çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışma öğretmenlere yönelik olduğundan öğretmenlerle yapılan çalışmalar öncelikli olarak incelenmiştir. Alan yazın taramasında akran zorbalığının; arkadaşını itme, çimdikleme, tekmeleme, arkadaşına yumruk atma, tokat atma veya arkadaşına ait olan bir eşyayı zorla elinden alma davranışlarını içeren *fiziksel zorbalık* arkadaşının kilosuyla, dış görüşüyle alay etme, arkadaşına hoş olmayan lakap takma, arkadaşını korkutma, tehdit etme (Gültekin-Akduman, 2012,s.126), arkadaş hakkında dedikodu yapma (Metin-Aslan, 2013, s.82), arkadaşına küfür etme davranışlarını içeren *sözlü zorbalık*, sınıf arkadaşını görmezden gelmek, oynanacak oyuna almak istememek, oynanacak bir oyunda yalnız bırakmak, dışlamak arkadaşlarının arasını bozmak, arkadaşına dil çıkartma, yüzünü ekşitme ve saldırganca beden hareketleri sergileme davranışlarını içeren *ilişkisel zorbalık* olarak üç alt boyutta ele alındığı görülmüştür (Metin-Aslan, 2013).

2. Aşama: Bu aşamada, Gültekin-Akduman'ın (2012) çalışmasında zorbalık davranışlarını incelemek amacıyla öğretmenlerden bilgi alınacak şekilde geliştirdiği açık uçlu görüşme formundan elde edilen bulgular ve Metin-Aslan'ın (2013) çalışması, Lyznicki, McCaffree ve Robinowitz (2004) ve Perren'in (2000) çalışmaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda zorbalığın sözlü, fiziksel ve ilişkisel alt boyutlarda ele alınmasına karar verilerek, okul öncesi dönemdeki zorbalığı ele alan zorbalık alan yazınında bu üç alt boyuta ilişkin davranışlar listelenmiştir. Belirlenmiş olan listeden sözlü, fiziksel ve ilişkisel zorbalık alt boyutlarındaki davranışları ölçebilecek olan 53 maddelik ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında benzer maddelerin elenmesi, maddelerin ifade ve ölçmesi hedeflenen davranışa uygunluğu madde ifadelerinin netliğine dikkat edilerek

ve maddelerin okul öncesine uygunluğu göz önüne alınarak madde havuzu 28 maddeye düşürülmüştür.

3. Aşama: Ölçeğin bu formu için birebir görüşmelerle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi kurumda çalışan dört okul öncesi öğretmeniyle ayrı ayrı 30'ar dakikalık yüz yüze görüşmelerle maddelerin anlaşılabilirliği ve okul öncesi öğrencilerinin zorbalık davranışlarına uygunluğu açısından değerlendirilmesine yönelik görüşmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmede öğretmenler madde ifadelerinin anlaşılabilirliğine yönelik geri bildirimleri dikkate alınarak maddeler düzenlenmiştir. Sonrasında oluşturulan 28 maddelik taslak form, okul öncesi alanında bir uzmana gönderilerek taslak form maddelerinin ölçeğin geliştirilme amacına uygunluğu açısından yeniden değerlendirmesi istenmiştir. Bu uzmandan alınan geri bildirimlerle taslak formdaki değiştirilmesi istenen yönergeleri ve maddeleri ifade yönünden tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 28 maddelik taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4. Ölçeğin Yapı Geçerliliği Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Yapı geçerliliği, ölçek geliştirme çalışmalarında ölçmeyi hedeflenen davranışları ölçüp ölçmediğini ve nasıl bir yapısal modelle ölçtüğünü anlamamızı sağlar. Yapı geçerliliğinde en çok kullanılan tekniklerden birisi faktör analizidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise ortaya çıkan faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

3.5. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışma Grubu

AFA çalışma grubu süreci ölçeğin geliştirilmesinde faktör yapısını ortaya çıkarmak amaçlı yapılan açımlayıcı faktör analizi tekniğini kapsamaktadır. AFA grubunun verileri Gaziantep'ten toplanmıştır.

3.5.1. AFA grubu: Birinci veri toplama süreci

Toplam 28 maddeden oluşan taslak form uygulamaya hazır hale geldikten sonra Gaziantep Üniversitesi Etik Kurul Biriminden (Ek.A.) ve ikinci aşama olarak

Gaziantep il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda (Ek.C.) Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerine bağlı özel ve resmi kurumlardaki bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesine bağlı anasınıflarında çalışan toplam 306 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Bu verilerden 24 tanesi eksik veya hatalı doldurulduğundan 3 veri de uç değer olduğundan toplam 27 veri, veri setinden çıkarılmış ve en sonunda toplam 279 veriyle analiz yapılmıştır. Bu uygulamada araştırmacı ve tez danışmanı tarafından ölçeğin AFA ve DFA çalışma grubu uygulama sürecinde katılımında bulunan katılımcılar arasından 10 kişiye bir kitap mağazasından yirmi beş liralık hediye çekilişi yapılması kararlaştırılmıştır. Çekilişe katılmak isteyen katılımcılardan isim soy isim ve telefon numarası istenerek çekilişe katılımı gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmacı, ilk olarak gittiği kurumun idarecileriyle görüşme yapıp araştırma izin belgelerini takdim etmiştir. İdarecilere uygulamanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, ölçeği doldurmanın her öğretmenin ortalama beş dakikasını alacağını ve kendileri tarafından uygun bulunduğu takdirde uygulamaya katılan öğretmenlere yönelik bir kitap mağazasına ait olan hediye çeki uygulamasından bahsedilmiştir. Okul idaresinin hediye çekilişine onay vermediği kurumlarda uygulama yapılan öğretmenlere hediye çeki uygulamasından bahsedilmemiştir. Uygulama sürecinde bazı idareciler öğretmenleri kendi odalarına davet etmiştir, bazı idareciler araştırmacıyı okuldaki bir yardımcı eşliğinde tek tek sınıfları gezdirtmiştir. Bir grup okulda ise okulların sosyal etkinliği sebebiyle yoğun olduklarını uygulamaya hemen izin veremeyeceklerini ancak anketleri çoğaltılmış bir şekilde bırakarak ilerleyen günlerde gidip alınmasını belirtmişlerdir. Bu okullara ölçekler bırakılmıştır ve bu okullarda hediye çeki uygulamasından öğretmenlere bahsedilememiştir. Sınıf gezilerek veya idareci odalarında yani birebir yapılan uygulamalarda her öğretmene yapılan çalışma konusu ve uygulamanın gönüllülük esasına dayandığı, süresi ve idarecisi tarafından izin verilen kurumlarda hediye çekilişi uygulamasından bahsedilmiştir. Bu bilgiler sadece çekiliş yapma amacıyla temin edilmiştir ve bu bilgiler doldurulan ölçeklerden ayrı bir form olarak düzenlenmiştir. Katılmak isteyen öğretmenlerden isim soy isim ve telefon numarası alınmıştır. Doldurulan ölçekler alınan kişisel bilgilerle kesinlikle eşleştirilmemiştir. Ayrıca öğretmenlere ölçeği doldururken titiz davranmaları, boş madde bırakmamaları gerektiği aksi halde verinin geçersiz olacağından da bahsedilmiştir.

3.5.2. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) grubu: Veri toplama aracı

Araştırmacı tarafından geliştirilen akran zorbalığını ölçmesi hedeflenen 28 maddelik taslak formu uygulanmıştır.

3.5.3. AFA grubu: Demografik bilgiler

Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

AFA grubunun demografik bilgileri

	Ortalama	N	%
Yaş	32.57		
Görev Süresi	9.21		
<u>Eğitim Durumu</u>			
Ön Lisans		50	17.9
Lisans		215	77.1
Yüksek Lisans		12	4.3
Belirtmeyenler		2	0.7
Toplam		279	100
<u>Cinsiyet</u>			
Kadın		268	96.1
Erkek		10	3.6
Belirtmeyenler		1	0.3
Toplam		279	100
<u>Okul Türü</u>			
Özel		58	20.8
Devlet		220	78.9
Belirtmeyenler		1	0.3
Toplam		279	100

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi AFA grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 32.57, meslekteki ortalama görev süreleri 9.21 yıldır.

AFA grubundaki öğretmenlerin eğitim durumuna bakıldığında %17,9'unun ön lisans, %77.1'inin lisans, %4.3'ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu, %0.7'sinin ise eğitim durumunu belirtmedikleri görülmektedir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına bakıldığında %96.1'inin kadın, %3.6'sının erkek olduğu, %0.3'ünün ise cinsiyetlerini belirtmedikleri görülmektedir. Bu durumda AFA grubunun çoğu kadın okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

AFA grubunun okul türü incelendiğinde, uygulama yapılan öğretmenlerin %78.9'unun devlet okulundan, %20.8'inin ise özel okuldan olduğu, %0.3'ünün ise okul türünü belirtmediği görülmektedir. Bu durumda AFA grubuna ait toplanan verinin çoğunun devlet okulundan toplandığı görülmektedir.

3.5.4. AFA grubu: Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkiye bakarak, faktör bulmaya ve teori üretmeye yönelik bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2002). Bu araştırmada ölçek maddelerinin kaç alt boyutta toplanacağı ve maddeler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi tekniği uygulanarak analiz yapılmıştır (Seçer, 2015).

3.6. DFA Çalışma Grubu

DFA çalışma grubu süreci ölçeğin geliştirilmesinde ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak amaçlı yapılan doğrulayıcı faktör analizi tekniğini kapsamaktadır. Bu süreçte uygulamanın gerçekleştirilmesi için İstanbul ili (ikinci çalışma grubu) çalışma grubu üzerinde çalışılmıştır.

3.6.1. DFA grubu: Veri toplama süreci

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi tekniği sonucunda ortaya çıkan faktör yapılarını test etmek amacıyla ikinci kez veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte İstanbul ilinden veri toplanması gerekmiştir. İlk olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Kağıthane, Sarıyer, Şişli ve Beşiktaş ilçelerinden araştırma

izni alınmıştır. Bu izin doğrultusunda araştırmacı tarafından MEB'e bağlı özel ve resmi kurumlardaki bağımsız anaokullarında ve ilkokul bünyesine bağlı ana sınıflarında bulunan toplam 254 okul öncesi öğretmenine uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde okulların yoğunluğu sebebiyle ölçeklerin bırakılıp daha sonra alınmasını isteyen bazı idareciler okullarındaki yaş gruplarını göz önünde bulundurmadan okuldaki bütün öğretmenlere ölçeği uygulatmıştır. Bu okullardan alınan veriler incelendiğinde 7 tanesinin 36 ayın altındaki yaş grupları olduğu tespit edilmiş ve bu veriler veri setine dahil edilmemiştir. Bu nedenle toplamda 247 veri üzerinden analiz yapılmıştır. DFA alışma grubunun uygulama sürecinde araştırmacı tarafından AFA grubu uygulamasında yapıldığı gibi uygulama izni, uygulama yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsedilmiştir ve hediye çeki uygulamasında birebir aynı adımlar gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek geliştirme çalışması için gerekli olan veriler AFA ve DFA alışma grubu için tamamlandıktan sonra random.org üzerinden yapılan çekiliş sonucunda 10 öğretmene ulaşılarak 25 TL'lik bir kitap mağazasının hediye kartlarının fotoğrafı gönderilmiştir. Kartların üzerindeki numaralarla hediye kartlarının ait olduğu kitap mağazasından alışveriş yapabilecekleri bilgisi verilmiştir.

3.6.2. DFA grubu: Veri toplama aracı

Bu aşamada, AFA grubundan toplanan veri kullanılarak yapılan ve açımlayıcı faktör analizi sonuçları göz önüne alınarak ölçeğin yeniden düzenlenmiş hali kullanılmıştır.

3.6.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) grubu: Demografik bilgiler

Ölcek, faktör analizi yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları için 247 kişilik yeni bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu gruba ait demografik bilgiler Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2.

DFA grubunun demografik bilgileri

	Ortalama	N	%
Yaş	30.51		
Görev Süresi	8.22		
<u>Eğitim Durumu</u>			
Ön Lisans		61	24.7
Lisans		169	68.4
Yüksek Lisans		13	5.3
Belirtmeyenler		4	1.6
Toplam		247	100
<u>Cinsiyet</u>			
Kadın		240	97.2
Erkek		3	1.2
Belirtmeyenler		4	1.6
Toplam		247	100
<u>Okul Türü</u>			
Özel		194	78.5
Devlet		50	20.2
Belirtmeyenler		3	1.3
Toplam		247	100

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere DFA grubundaki öğretmenlerin yaş ortalaması 30.51, meslekteki toplam görev süresi ortalaması 8.22'dir.

DFA grubundaki öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde %24.7'sinin ön lisans, %68.4'ünün lisans, %5.3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu, %1.6'sının ise eğitim durumunu belirtmediği görülmektedir. Bu durumda DFA grubundaki okul öncesi öğretmenlerin çoğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

DFA grubundaki öğretmenlerin cinsiyet durumuna bakıldığında uygulamaya katılan öğretmenlerin %97.2'sinin kadın, %1.2'sinin erkek olduğu, %1.6'sının ise cinsiyetlerini belirtmedikleri görülmektedir. Bu durumda DFA grubunun tamamına yakınının kadınlardan oluştuğu söylenebilir.

DFA grubundaki okul türüne bakıldığında, uygulama yapılan öğretmenlerin %78.5'inin devlet okullarından, %20.2'sinin ise özel okullardan toplandığı, %1.3'ünün ise okul türünü belirtmediği görülmektedir. Bu durumda DFA grubuna ait verilerin çoğunluğunun devlet okullarından toplandığı görülmektedir.

3.6.4. DFA grubu: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi tekniği ile ortaya çıkan faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulaması yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapısının olduğu görölmüştür. Bu faktör yapısını test etmek için ikinci adım olarak toplanan 247 veri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Elde edilen istatistiki bilgiler bulgular kısmında verilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'na yönelik açımlayıcı faktör analizi aşamaları ve bulguları verilmiştir. İkinci adımda ise doğrulayıcı faktör analizi aşamaları ve bulgularına yer verilmiştir. Son olarak ise güvenilirlik çalışması sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Ölçek Geçerliğine Yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi Aşamaları ve Bulguları

Bu araştırmada aşağıda yer alanaçımlayıcı faktör analizi aşamaları takip edilmiştir (Pallant, 2011).

1. Verilerin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi,
2. Faktörlerin çıkarılması,
3. Faktör rotasyonunun yapılması ve yorumlanması.

4.1.1. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi

Verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilirken ilk olarak örneklem büyüklüğüne bakılması gerekmektedir (Pallant, 2015). Nunnally (1978) her maddeye karşılık on katılımcının olmasını uygun görmektedir. Bu araştırmada Nunnally'nin (1978) örneklem büyüklüğü konusundaki görüşü esas alınarak 279 veriye ulaşılmıştır.

Örneklem büyüklüğü değerlendirildikten sonra verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek için yapılması gereken ikinci işlem maddeler arasındaki ilişki gücüne bakmaktır (Pallant,2015). Bunun için istatistiksel iki teknik

mevcuttur. Birincisi örnekleme göre ölçekte yer alan maddeler arasındaki ilişki gücünün yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliliği ölçümü (Can,2016) diğeri ise değişkenler arasında normalliğin incelendiği Barlett Testi'dir (Seçer,2015).

Tablo 4.1.

KMO ve Barlett testi değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.93
Örnekleme yeterliliği		
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık kay-kare	4456.63
	Serbestlik Derecesi	.38
	Anlamlılık Düzeyi	.000

KMO-Barlett testine yönelik bulgular Tablo 4.1'de verilmiştir. Seçer (2015) faktör analizine uygun bir veri setinin KMO değerinin 0.80 ve üzeri olması, Bartlett testi incelendiğinde ise $p < .05$ olması gerektiğini belirtmiştir. Seçer'in (2015) sunduğu kriterler göz önüne alınarak bulgulara bakıldığında KMO değerinin 0.80 in üzerinde olduğu görülmektedir ve bu doğrultuda maddeler arasındaki ilişki gücünün oldukça iyi olduğu görülmektedir. Bartlett testi ise .05 in altına olduğundan anlamlıdır. Bu durumda verilerin faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir.

4.1.2. Faktör çıkarma

Verilerin faktör analizine uygunluğu test edildikten sonra ölçeğin faktör yapısı geçerliliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla hangi yöntemin kullanılacağı seçilir (Seçer,2015, s.82). Bu çalışmada ilk olarak AFA grubunda veri toplama aracı olarak kullanılan 28 maddelik taslak formtemel bileşenler analiz tekniği (principal components) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ortak varyans tablosunda (communalities) benzer davranışı ölçmeyi hedefleyen maddeler arasından varyans değeri yani diğer faktörlerle de ilişkisi yüksek olan madde 14 madde (1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 14, 15, 21, 23, 22, 25 ve 26 numaralı maddeler) belirlenmiştir. Fakat bu maddelerden 11 numaralı maddeyle .64 varyans değerine sahip iken aynı davranışı ölçmesi hedeflenen 20 numaralı madde ise .64 varyans değerine sahiptir. Benzer

şekilde 15 numaralı madde .74 varyans değerine sahipken aynı davranışı ölçmesi hedeflenen 24 numaralı madde .740 varyans değerlerine sahiptir. Aynı davranışı ölçmesi hedeflenen maddelerden 11 ile 20 numaralı madde arasında ve 15 ile 24 numaraları madde arasında varyans farkının yok denecek kadar az olması, 20 ve 24 numaralı maddelerin ölçmesi istenen davranışları daha iyi betimlemesi nedeniyle 11 numaralı madde yerine 20, 15 numaralı maddenin yerine de 24 numaralı maddenin alınmasına 11 ve 15 numaralı maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Ve ölçek maddeleri 1,2,3,4,6,8,14,20,21,22, 23, 24, 25 ve 26 olarak belirlenmiştir. Belirlenen maddeler ve varyans değerleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.:

Ortak varyans tablosu

No	Madde No	Belirlenen Zorbalık Alt Boyutu	Ortak Varyans Değeri
1	z1	Sözlü Zorbalık	.55
2	z2	Sözlü Zorbalık	.71
3	z3	İlişkisel Zorbalık	.47
4	z4	İlişkisel Zorbalık	.45
5	z6	Sözlü Zorbalık	.62
6	z8	İlişkisel Zorbalık	.55
7	z14	Fiziksel Zorbalık	.57
8	z20	Fiziksel Zorbalık	.59
9	z21	İlişkisel Zorbalık	.60
10	z22	İlişkisel Zorbalık	.61
11	z23	Sözlü Zorbalık	.55
12	z24	Fiziksel Zorbalık	.55
13	z25	Sözlü Zorbalık	.45
14	z26	Sözlü Zorbalık	.55

Açıklama, "z" her bir maddeyi ifade etmektedir.

Bundan sonraki aşamalarda varyans değeri yüksek olan 14 maddeyle analiz işlemine devam edilmiştir. Ölçeğin belirlenmiş olan bu 14 maddesiyle temel bileşenler analiz tekniği ve çizgi grafiği (scree plot) işlemi tercih edilerek ölçeğin yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Temel bileşenler analizi tekniği ve çizgi grafiği (scree plot) işleminin aynı anda kullanılmasının nedeni ise sadece çizgi grafiğine (scree plot) bakarak faktör yapısını belirlemenin doğru bir yaklaşım olmamasıdır. Sadece çizgi grafiğine (scree plot) bakmak ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik ilk bulguyu verir ancak ölçeğin örtük yapısı hakkında tam bilgi vermez. Ölçeğin faktör yapısı belirlenirken bu işlem adımlarının dışında maddelerin sahip olduğu faktör yükleri ve binişik maddelerin de incelenmesi gerekir (Seçer, 2015, s.82). Bu çalışmada da bahsedilen durumlar göz önünde bulundurularak ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

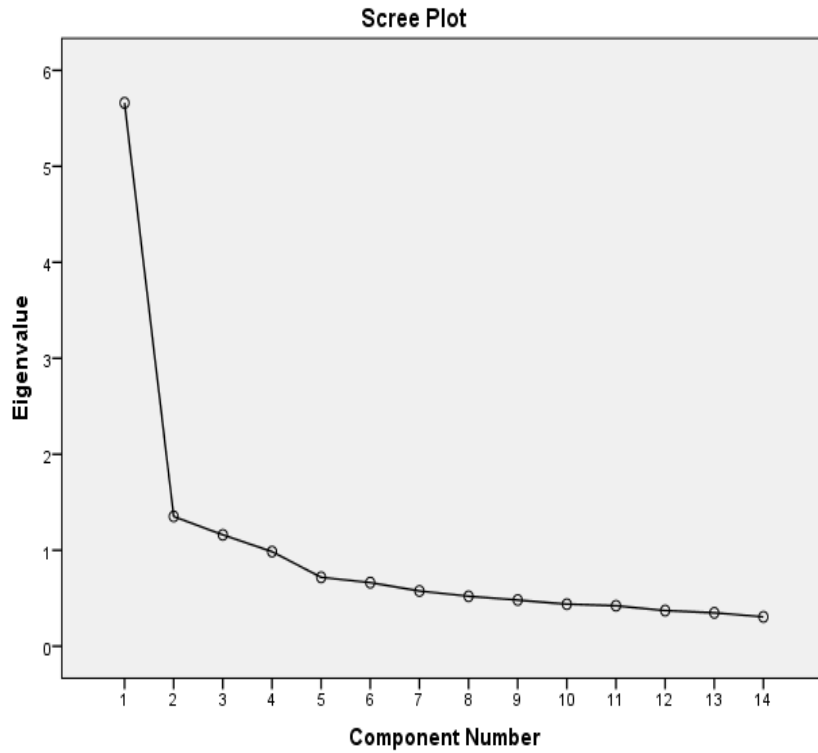
Ortak varyanslar tablosu (communalities) incelendiğinde analize koyulan 14 maddenin varyans değerlerinin .45 ile .71 aralığında olduğu görülmektedir. Faktör analizinde her bir alt boyutun öz değerinin en az %1 olması gerekir, alt faktörlerin de her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5 ini açıklaması gerekir (Seçer, 2015, s. 85). Bu bilgiler doğrultusunda işleme konulan 14 madde için aşağıdaki Tablo 4.3.'de açıklanan toplam varyans (total variance explained) tablosu da incelenmiştir.

Tablo 4.3.:

Açıklanan toplam varyans tablosu

	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklerin Ekstraksiyon Toplamları		
	Toplam	% of Variance	Cumulative %	Toplam	% of Variance	Cumulative %
1	5.661	40.433	40.433	5.661	40.433	40.433
2	1.352	9.657	50.090	1.352	9.657	50.090
3	1.160	8.288	58.378	1.160	8.288	58.378
4	.986	7.040	65.418			
5	.718	5.126	70.545			
6	.663	4.732	75.277			
7	.575	4.109	79.386			
8	.521	3.718	83.104			
9	.481	3.439	86.542			
10	.438	3.132	89.674			
11	.421	3.007	92.681			
12	.371	2.652	95.333			
13	.348	2.487	97.820			
14	.305	2.180	100.000			

Tablo 4.3.'e göre ölçeğin toplam varyansın 58.37' sini açıklayan en az %1 öz değere ve en az %5 varyansa sahip 3 boyutlu bir yapısının olduğu görülmektedir. Bu bulguya ek olarak çizgi grafiği de (scree plot) (Grafik 4.1.) incelendiğinde ölçeğin 3 noktada eğik kırılmaların olduğu ve mesafenin belirgin uzaklıkta olduğu görülmektedir. Bu durumda çizgi grafiği (scree plot) ve açıklanan toplam varyans (total variance explained) tablolarının paralel bilgileri verdiği ifade edilebilir.



Grafik 4.1. Çizgi grafiği

Bu incelemelerden sonra madde faktör yük değerlerinin bulunduğu döndürme öncesi aşağıda bulunan bileşenler matrisi (component matrix) tablosu incelenmiştir. Bu tablo incelenirken öncelikle her faktör altında o faktöre ait en az %10'luk varyansı açıklayabilen maddeleri görmek için faktör yük değeri için temel ölçüt olan .32 ve üzeri olması baz alınmıştır ve her bir faktör altındaki maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Eğer bir madde birden fazla faktör altında yeterli düzeyde yük değerlerine sahipse bu madde binişik maddedir ve binişik maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Çünkü ölçek geliştirme çalışmalarındaki temel

amaç oluşan her boyut altında o boyutu açıklayan yüksek yük değerlerine sahip maddeleri bulundurmaktır. Fakat ölçek geliştirme çalışmalarında her zaman bu şekilde olmamaktadır. Bir madde birden fazla boyut altında yeterli düzeyde (.32 ve üzeri) yük değerine sahip olabilmektedir. Bu durumlarda da maddenin iki boyut altında sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın en az .10 veya en ideal olarak ise .20 ve üzeri olması gerekmektedir (Seçer, 2015).

Tablo 4.4.:

Bileşenler matrisi tablosu

Madde Numaraları	Bileşenler		
	1.faktör	2. faktör	3. faktör
z22	.70		-.35
z24	.69		
z14	.67		
z21	.66		-.38
z23	.66	.34	
z8	.65	-.34	
z25	.64	.43	
z6	.63	.37	
z20	.61	-.36	
z4	.61		
z1	.61		.38
z26	.60	.45	
z2	.56	.37	.50
z3	.53	-.34	

Tablo 4.4.'de bileşenler matrisi tablosu incelendiğinde maddelerin 3 alt boyutta faktörleştikleri görülmektedir. Birinci faktörde .53 ve .70 aralığında, ikinci faktörde .34 ve .45 aralığında, üçüncü faktörde ise .35 ve .50 aralığında faktör yüklerine sahip oldukları görülmektedir. Fakat ölçeğin birden fazla boyutta olması ve

maddelerin özellikle ilk iki faktör üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu nedenle ölçek iki faktörde sınırlandırılarak rotasyon işlemi gerçekleştirilmiştir.

4.1.3. Faktör rotasyonu

Faktör yüklerinin örüntüsünü daha net anlamak adına rotasyon işlemi yapılır. Rotasyon işlemi dik açılı (ortogonal) ve eğik açılı (oblique) olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında da her bir faktör üzerinde yüksek yük değerleri olan değişkenlerin sayısını minimuma indirmek amacıyla kullanılan dik açılı (ortogonal) rotasyon tekniklerinden biri olan varimax yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede her bir boyut altında toplanan madde yüklerinin örüntüsünü daha net görülebilir. Yapılan rotasyon işlemi sonucunda çıkan bulgular Tablo 4.5.'de verilmektedir.

Tablo 4.5.:

Rotasyon sonrası oluşan bileşenler matrisi tablosu

Madde Numaraları	<i>Bileşenler</i>	
	1.faktör	2. faktör
z8	.72	
z14	.71	
z20	.70	
z24	.67	
z3	.63	
z21	.57	.35
z4	.54	.31
z22	.54	.44
z1	.52	.33
z25		.74
z26		.73
z6		.70
z23		.69
z2		.64

Tablo 4.5. incelendiğinde faktörlerin hangi boyutta toplandığı daha net bir şekilde görülmektedir. z8, z14, z20, z24, z3, z21, z4, z22 ve z1 maddelerinin birinci boyutaltında .52 ve üzeri yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu maddelerden z1, z4, z21 ve z22 numaraları maddelerin ise ikinci faktör altında da yeterli düzeyde yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir fakat bir madde hangi boyut altında daha yüksek yük değerine sahipse ve boyutlar arasındaki yük değeri farkı .20 ve üzeri ise o boyutu daha iyi açıkladığından bu maddelerbirinci faktör altında ele alınmıştır. İkinci boyut altında ise .64 ve üzeri madde yüklerine sahip olan z2, z6, z23, z25 ve z26 numaralı maddeler bulunmaktadır.

Bu durumda, madde içerikleri de göz önünde bulundurularak ölçeğin z1, z3, z4, z8, z14, z20, z21, z22, ve z24 numaralarından oluşan birinci faktör fiziksel/ilişkisel zorbalık, z2, z6, z23, z25 ve z26 maddelerinden oluşan ikinci faktör ise sözlü zorbalık olarak belirtilmiştir.

4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA çoğunlukla ölçek geliştirme çalışmalarındaki faktör analizlerinde kullanılan yapısal eşitlik modellerinin bir çeşididir. DFA'nın amacı AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapıları içerisindeki gözlenemeyen fakat teorik olarak var olduğu düşünülen gizil yapıları da ortaya çıkararak yine AFA sonucunda elde edilen gözlenen değişkenlerle olan ilişkisini göstermektir. Yani DFA, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapıları içerisindeki gözlenen ve gözlenemeyen (gizil) yapılar arasındaki ilişkinin uyumuna yönelik istatistiksel bilgiyi sunar. Özetle, DFA, AFA sonucu elde edilen modelin uyumunu yani faktör yapılarının doğruluğu sınamak amacıyla kullanılır. Bu çalışmada model yapısında z1, z3, z4, z8, z14, z20, z21, z22, z23 ve z24 numaralarından oluşanfiziksel/ilişkisel zorbalık ve z2, z6, z23, z25 ve z26 maddelerinden oluşan sözlü zorbalık alt boyutunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın uygulama aşamasında alt boyutlar altında belirtilen maddeler küçükten büyüğe aritmetik sıralamaya göre numaraları değiştirilerek Tablo 4.6.'da gösterildiği şekilde DFA grubu için ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 4.6.:

Maddelerin DFA grubu için yeniden numaralandırılması

AFA Grubunda elde edilen maddeler	MaddelerinDFA Grubu için yeniden numaralandırılması
z1	z1
z2	z2
z3	z3
z4	z4
z6	z5
z8	z6
z14	z7
z20	z8
z21	z9
z22	z10
z23	z11
z24	z12
z25	z13
z26	z14

Doğrulayıcı faktör analizi karmaşık yapıları çözümleyen bir analiz olduğundan analiz sonucunda da çok sayıda istatistiki bilgi sunmaktadır. Sunulan bu bilgiler test edilen modelin uyum indeks değerlerini gösterir. Her bir uyum indeksinin modelin onaylandığını yani uyum düzeyinin kabul edilebilirliğini ya da reddedildiğini gösteren değer aralıkları bulunmaktadır. Bu çalışma için doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan başlıca model uyum indeksleri ve değer aralıkları aşağıdaki Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.:

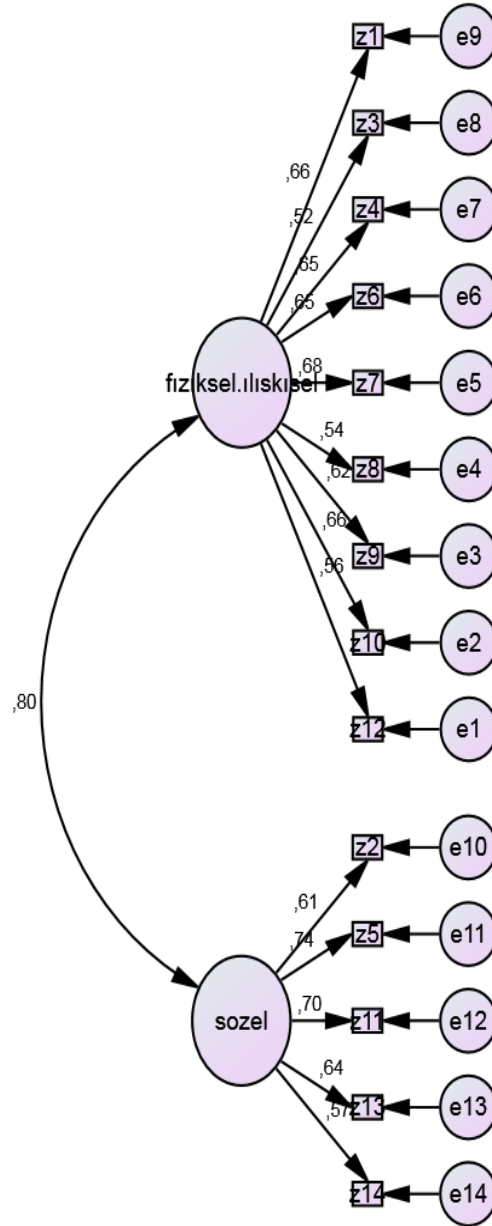
Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeks değerleri tablosu

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri
SRMR	=.050 ve < .50	=.080 ve < .08
RMSEA	=.050 ve < .050	= .080 ve < .08
χ^2/df	$\chi^2/ df \leq 3$ olmalıdır.	

(Marcholudis ve Schaumacher, 2007; akt. Seçer, 2015, s. 98)

Araştırmacı tarafından AMOS 21 programı üzerinde AFA sonucu elde edilen 2 alt boyutlu 14 maddeli ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki Şekil 4.1.'de görüldüğü gibi Path diagramı oluşturulmuştur. Oluşturulmuş olan diagramda oval daireler zorbalığın alt boyutlarını, dikdörtgen şekiller ölçek maddelerini, küçük daireler içerisindeki e ise hata payı ve açıklanamayan varyansı ifade etmektedir (Çapık, 2014, s.198). Dolayısıyla bu çalışmada iki örtük değişken on dört gözlenen değişkenle açıklanmaktadır. Ölçeğin örtük değişkenlerden biri 9 maddeyle açıklanan fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyut diğeri ise 5 maddeyle açıklanan sözlü zorbalık alt boyutudur.





Şekil 4.1.: DFA sonucu elde edilen path diagramı

Şekil 4.1.'deki path diagramı incelendiğinde t değerleri açısından problemleri bir madde olmadığı görülmüştür. Bu durumda Tablo 4.8.'deki madde faktör yükleri incelenmiştir.

Tablo 4.8.:

DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri

Madde No	Madde Alt Boyutu	Faktör yükleri
z1	Fiziksel/İlişkisel	.65
z2	Sözlü	.61
z3	Fiziksel/İlişkisel	.52
z4	Fiziksel/İlişkisel	.65
z5	Sözlü	.73
z6	Fiziksel/İlişkisel	.64
z7	Fiziksel/İlişkisel	.68
z8	Fiziksel/İlişkisel	.54
z9	Fiziksel/İlişkisel	.62
z10	Fiziksel/İlişkisel	.66
z11	Sözlü	.69
z12	Fiziksel/İlişkisel	.55
z13	Sözlü	.64
z14	Sözlü	.57

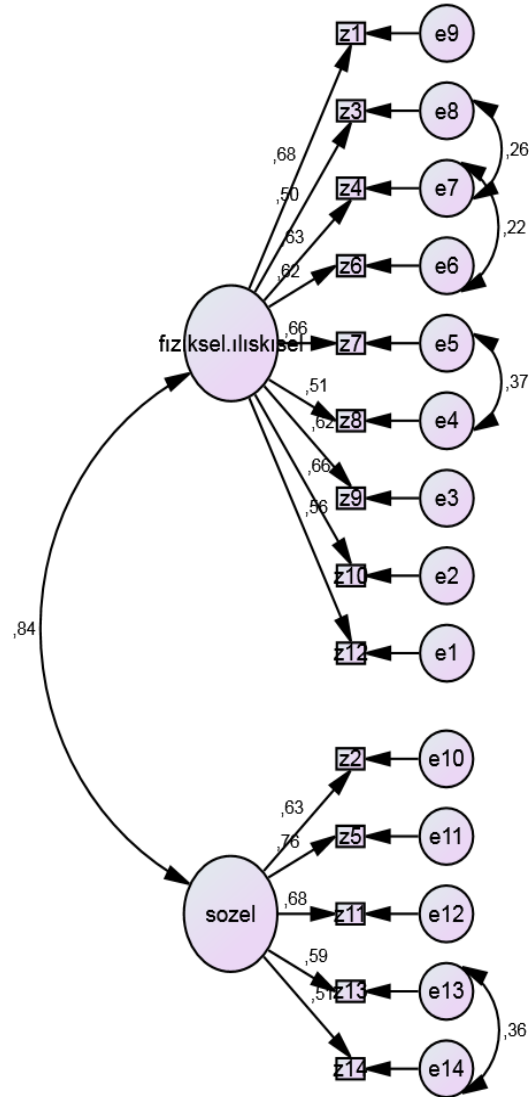
Tablo 4.8.'deki madde faktör yüklerine baktığımızda bütün maddelerin .30 ve üzeri olduğu yani faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Fakat aşağıda yer alan Tablo 4.9.'daki model uyum indeks değerleri göz önünde bulundurulduğunda χ^2/df değerinin 4.130 olduğu görülmektedir. Bu değer model uyumunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durumda analiz sonucunda program doğrultusunda önerilen modifikasyonlar yapılmıştır.

Tablo 4.9.:

DFA sonucunda elde edilen model uyum değerleri

χ^2/df	GFI	CFI	SRMR	RMSEA	α
4.130	.829	.815	.064	.113	.88

Uzman görüşü alınarak yapılan modifikasyon önerileri doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizinde 4 ile 5, 13 ile 14, 7 ile 8, 6 ile 7 maddeleri arasında modifikasyon işlemi yapılmıştır. Yapılan modifikasyon önerileri doğrultusunda aşağıdaki Şekil 4.2.'deki path diagramına ait olan t değerleri incelendiğinde problemlili bir madde olmadığı görülmüştür.



Şekil 4.2.: Modifikasyon önerileri doğrultusunda yapılan DFA sonucu elde edilen model diagramı

Tablo 4.10.:

Modifikasyon önerileri doğrultusunda DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri

Madde No	Madde Alt Boyutu	Faktör yükleri
z12	Fiziksel/İlişkisel	.56
z10	Fiziksel/İlişkisel	.66
z9	Fiziksel/İlişkisel	.62
z8	Fiziksel/İlişkisel	.50
z7	Fiziksel/İlişkisel	.65
z6	Fiziksel/İlişkisel	.61
z4	Fiziksel/İlişkisel	.62
z3	Fiziksel/İlişkisel	.50
z1	Fiziksel/İlişkisel	.68
z2	Sözlü	.63
z5	Sözlü	.75
z11	Sözlü	.68
z13	Sözlü	.59
z14	Sözlü	.51

Yukarıdaki Tablo 4.10.'daki modifikasyon önerileri doğrultusunda DFA sonucu elde edilen madde faktör yüklerine baktığımızda bütün maddelerin .50 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda faktör yüklerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11.:

Modifikasyon önerileri doğrultusunda DFA sonucunda elde edilen model uyum değerleri

χ^2/df	GFI	CFI	SRMR	RMSEA	α
3.064	.885	.884	.054	.092	.88

Modifikasyon önerileri doğrultusunda DFA sonucunda elde edilen model uyum değerleri Tablo 4.11.'deki uyum indeksleri tablosu göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda elde edilen χ^2/df değerinde iyileşme olduğu ve değer 3.064 olduğu görülmektedir. Bu durumda χ^2/df değerinin 3'e oldukça çok yakın olduğu ve kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu söylenebilir. GFI değerinin .885 olduğu ve bu durumda GFI değerinin kabul edilebilir değer aralığında olduğu söylenebilir. Modele ait CFI değerinin .884 olduğu görülmektedir. 0-1 aralığında değer alan CFI indeksinin iyi uyum aralığında olduğu belirtilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar, & Sanioğlu, 2013). Buna bağlı olarak model ait olan CFI değerinin de iyi uyum aralığında olduğunu söyleyebiliriz. SRMR değerinin .054 olduğu ve bu durumda SRMR değerinin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin .092 olduğu ve bu durumda RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Toplam madde iç tutarlılık katsayısının da .88 olduğu ve bu durumda ölçek maddelerinin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

4.3. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada geliştirilmiş olan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

4.3.1. İç Tutarlılık Güvenirliği

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'na ait iç tutarlılık güvenirliği analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12.:

Güvenirlik analizi sonuçları

	AFA Grubu			DFA Grubu		
	Fiziksel/İlişkisel	Sözlü	Toplam	Fiziksel/İlişkisel	Sözlü	Toplam
Madde Sayısı	9	5	14	9	5	14
İç Tutarlılık Katsayısı						
Cronbach α	.85	.79	.88	.83	.78	.88

Tablo 4.12.'yi incelediğimizde ölçeğin AFA grubuna ve DFA grubuna ait güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. Ölçeğin AFA grubu için yapılan güvenilirlik analizi işlemleri toplanan 279 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu analiz işleminde ölçeğin dokuz maddeden oluşan fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutunun güvenilirliğinin .85, beş maddeden oluşan sözlü zorbalık alt boyutunun .79 ve ölçeğin toplam maddelerinin güvenilirliğinin .88 olduğu görülmektedir. Ölçeğin DFA grubu için yapılan güvenilirlik analizi işlemleri toplanan 247 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu analiz işleminin sonucunda ölçeğin dokuz maddeden oluşan fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutunun .83, sözlü zorbalık alt boyutunun .78 ve ölçeğin toplam maddelerinin güvenilirliğinin de .88 olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin ve ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık değerinin .70 ve üzeri olması beklenmektedir (Seçer, 2015). Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi ölçeğin toplam maddelerinin ve alt boyutlarının .70 ve üzeri olduğu görülmektedir. Ölçek toplam maddelerinin iç tutarlılık değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda ölçeğin yüksek iç tutarlılık değerine sahip olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun geçerliğine ve güvenilirliğine yönelik bulgular tartışılarak yorumlanmıştır. Alt başlıklar bulguların sunulma sırasına göre düzenlenmiştir.

5.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Kullanım Geçerliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların Özeti

Vlachou, Botsoglou, ve Andreou (2013) okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir araçların geliştirilmesinin birincil öneme sahip olduğunu vurgulamıştır (s.1). Bu ihtiyaca yönelik olarak bu çalışmada, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu geliştirilmiştir ve bu ölçüm aracını geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıtlar bu çalışmada sunulmuştur. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun geliştirilmesinin amacı okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık davranışlarını öğretmen gözünden ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş bir ölçme aracı geliştirmektedir. Akran zorbalığını ele alan okul öncesi dönemde akran zorbalığını inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (örn., Uysal ve Dinçer, 2012; Salı, 2014, s.197; Vlachou, Botsoglou, ve Andreou, 2013). Okul öncesi dönemde akran zorbalığını öğretmen görüşleriyle değerlendiren çalışmalar olsa da bu çalışmalarda akran zorbalığını ölçebilecek geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş bir ölçek henüz raporlanmamıştır. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'yla okul öncesi dönemde görülen zorbalık davranışlarının neler olduğu davranış boyutunda tespit edilebilecek gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlanacaktır.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun yapı geçerliliği için AFA grubundan toplanan veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz sonucunda benzer davranışı ölçmesi hedeflenen maddelerden varyans değeri yüksek olan 14 madde belirlenmiştir. Bileşenler matrisi tablosu incelendiğinde ölçek maddelerinin belirgin olarak ilk iki alt boyut altında toplandığı ve alt boyutlar altında binişik maddeler olduğu görülmüştür. Bu nedenle, ölçek 2 faktörle sınırlandırılarak rotasyon işlemi yapılmıştır. Yapılan rotasyon işlemi sonucunda ölçeğin 2 alt boyutta olduğu ve maddelerin bu iki alt boyut altında daha belirgin şekilde yer aldıkları görülmüştür. Birinci alt boyut altında toplanan maddelerin .52 ve üzeri yük değerlerine sahip olduğu, ikinci alt boyut altında toplanan maddelerin .64 ve üzeri yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2005) faktör yük değerinin .45 olmasını iyi olarak belirtmektedir (s.207). Bu durumda ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin sahip oldukları faktör yük değerlerinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi işlemi sonrasında iki alt boyut altında yer alan maddeler incelenmiştir. Bu incelemede fiziksel/ilişkisel zorbalığı ifade eden maddelerin birinci alt boyut altında sözlü zorbalığı ifade eden maddelerin ikinci alt boyut altında toplandıkları görülmüştür.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ortaya çıkan faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi DFA grubundan toplanan 247 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. İlk yapılan analizde model uyum indeks değerlerine bakılmıştır ve χ^2/df değerinin 4.130 olduğu görülmüştür. Yetersiz olan model uyum değerlerinin iyileştirilmesi adına uzman görüşleri de alınarak program doğrultusunda önerilen modifikasyonlar yapılmıştır. Yapılan modifikasyon işlemi sonucunda model uyum indeks değerlerinde iyileşme olduğu ve χ^2/df değerinin 3.064 olduğu görülmüştür. Ölçekteki bütün maddelerin yük değerlerinin .50 ve üzeri olduğu görülmüştür. Bu durumda faktör yük değerlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Modelin diğer uyum indeks değerlerine baktığımızda GFI=.88; CFI=.88; SRMR=.054 Ve RMSEA=.092'dir. Modele ait uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum indekslerine sahip oldukları görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun iç tutarlılık kat sayısı hem AFA grubu hem de DFA grubu için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Ölçeğin fiziksel/ilişkisel alt boyutunun AFA grubundaki güvenilirlik kat sayısı .85, DFA grubundaki güvenilirlik kat sayısı .83; ölçeğin sözlü zorbalık alt boyutunun AFA grubu için güvenilirlik kat sayısı .79, DFA grubundaki güvenilirlik kat sayısı .78. Ölçeğin madde toplam güvenilirlik kat sayısı AFA grubu için .88, DFA grubu için de .88 olarak hesaplanmıştır. Seçer (2015) ölçek geliştirme çalışmalarında ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık kat sayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'na ait alt boyutların ve ölçek toplam madde iç tutarlık kat sayılarının kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

5.2. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun Alanyazına ve Uygulamaya Katkıları

Okul öncesi dönemde akran zorbalığının araştırılmasında yaşanan sınırlılıkların temelinde okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçecek geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş bir ölçüm aracına ulaşılamamasıdır. Bu konuda sınırlılık yaşayan araştırmacılar, okul öncesi dönemde akran zorbalığını ele alırken çoğunlukla kendi araştırmaları için oluşturmuş oldukları geçerliği ve güvenilirliği tatmin edici bir şekilde raporlanmayan anket veya gözlem formlarını kullanmışlardır. Bu tezin yazarı ve danışmanı tarafından okul öncesi dönemde akran zorbalığını ele alan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla var olan araştırmaların nitel, nicel veya karma araştırma desenlerinden oluştuğu görülmüştür.

Nitel araştırma yöntemi ile elde edilen bilgiler okul öncesi dönemde akran zorbalığına yönelik sınırlı bilgi birikimi sunmaktadır. Daha da önemlisi nitel araştırmalar genellenebilirliği oldukça sınırlı bulgular sundukları için araştırmacılara geçerli, güvenilir ve genellenebilir bulgular sunamamaktadır. Bazı nitel araştırmalar incelendiğinde öğrencilerden birbirlerini bildirim yöntemiyle (akran bildirim yöntemi) veri toplandığı ve elde edilen bu bilgilerin analiz edildiği görülmektedir (örn.; Danacı ve Çetin, 2016; Helgeland & Lund, 2017). Okul öncesi dönemde her çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimsel özellikleri aynı olamayacağından, her çocuktan geçerli ve güvenilir bilgiler almak mümkün görünmemektedir. Akran bildirim yöntemiyle çocukların akranları tarafından etiketlenmesi ve yapılan zorbalık davranışlarının öğretmene bildirim gibi veri toplama yöntemleri çocukların akran ilişkilerini zedeleyebilir. Bununla birlikte,

çocuklar arasında rekabet ortamı yaratabilir ve diğer çocukların özgüvenini düşürebilir. Bu şekilde olan veri toplama süreci çocukların gelişimsel ve ilişkisel özellikleri nedeniyle olumu etkiler yaratmayabilir. Ayrıca bu tür araştırmalarda, geçmişte çocuklar arasında yaşanan sorunlar nedeniyle katılımcılardan yanlı cevap verme ihtimali oldukça yüksektir. Bu da araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini düşürebilir. Özetle, nitel araştırmalar okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçme konusunda geçerli ve güvenilir bir yöntem sunma konusunda oldukça sınırlı görünmektedir.

Okul öncesi dönemde akran zorbalığını ele alan nitel ve nicel araştırma desenlerini içeren karma araştırma desenini kullanan araştırmaların nicel kısmı için öğretmenlerden her çocuk için ayrı form doldurup zorbalık yapan veya zorbalığa maruz kalan öğrencileri raporlamalarının istenildiği ve nitel kısmı için ise gözlem veya akran bildirimini veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür (örn.;Perren 2000). Bu şekilde toplanan verilerin nitel kısmında öğretmen ve veli arasında yaşanan problem veya öğretmen ve çocuk arasında yaşanan problemler nedeniyle toplanan verilerde yanlılık söz konusu olabilir. Ayrıca, öğretmenden sınıftaki her çocuğun teker teker zorbalık yapıp yapmadıklarını değerlendirmesini istemek öğrencilerin örtülü bir şekilde öğretmen tarafından zorba veya mağdur etiketlenmesini gerektirmektedir. Araştırmaya katılımdan sonra böyle bir etiketleme yapmak öğretmenin öğrencilerine tavırlarını ve davranışlarını etkileyebilir. Mesela zorba olarak etiketlediği bir öğrencinin sınıf içi davranışlarını sınıflandırırken mağdur olarak etiketlediği bir öğrenciye ise acıyıp sınıf içi davranışlarını daha özgür bırakabilir. Karma desen kullanan araştırmaların nicel kısımlarında kullanılan ölçüm araçları göz önüne alındığında ise bu araçların geçerliği ve güvenilirliği konusunda oldukça sınırlı bilgilerin raporlandığı görülmektedir. Özetle, karma araştırmalar okul öncesi dönemde akran zorbalığını ölçme konusunda araştırmacılara geçerli ve güvenilir yöntemler sunma konusunda yeterli görünmemektedir.

Okul öncesi dönemde akran zorbalığını ele alan nicel araştırmalara baktığımızda, zorbalık ve akran şiddeti-akran mağduriyeti kavramlarını eş anlamlı olarak ele aldıkları görülmüştür (Örn., Gülay, H., 2008; Yoleri, 2014). Bu durumda zorbalık teorik olarak kendisinden farklı bir davranış kategorisinde yer alarak araştırılmaya çalışılmıştır. Zorbalığın bazı çalışmalarda sosyal davranış problemleri, sosyal yetersizlik veya saldırganlık olarak ele alınıp incelendiği görülmüştür. Bu

durum zorbalık davranışlarının belirgin olarak tespit edilememesine ve zorbalık davranışına yönelik ciddi bir kavram kargaşasına neden olmaktadır. Aynı zamanda okul öncesi dönemde zorbalığın derinlemesine incelenmesi ve farklı değişkenlerle araştırılmasını kısıtlamaktadır. Ayrıca nicel araştırmalarda kullanılan ölçüm araçlarının büyük çoğunluğu tüm öğrencilerinin zorbalık yapmalarını veya zorbalığa maruz kalmalarını öğretmenlerin değerlendirmelerini istemektedir. Fakat, öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerde toplanan verilerin yanlı olma ihtimali yüksektir. Bununla birlikte öğretmenlerden örtük olarak sınıflarındaki her öğrenciyi zorba ya da mağdur olarak etiketlemesi gerektirmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarını ve davranışlarını olumsuz etkileyebilir.

Var olan akran zorbalığı deneyimlerini ölçmeye yönelik nitel nicel ve karma araştırmalara kıyasla Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu alanyazına ve uygulamaya birçok katkı sağlayabilecektir. Öncelikle Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve iç güvenilirlik analizlerini kapsayan geçerliği ve güvenilirliği yönelik bilimsel kanıtlar bu araştırmada raporlanmıştır. Dolayısıyla Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nu kullanmak isteyen araştırmacılar geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı kullanma konusunda herhangi bir tereddüt yaşamayacaklardır. Geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu bu araştırmada belgelenen Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu gelecekte birçok araştırmacıya okul öncesi dönemde akran zorbalığına yönelik araştırmalar yapma konusunda yardımcı olacaktır. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun araştırmacılara sunduğu bir diğer avantaj da katılımcı öğretmenlerden her öğrenciyi birer birer değil tüm öğrencileri ortak değerlendirmelerini sağlamasıdır. Katılımcı öğretmenler tüm sınıfı değerlendirecekleri için geçmişte öğrencinin kendisi ile veya öğrencinin velisi ile yaşanmış sorunlar ölçüm sonuçlarını etkilemeyecektir. Bir başka deyişle öğretmenin yanlı cevap verme ve çocukların etiketlenme ihtimali düşmektedir. Bu da Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nu kullanarak daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini mümkün kılacaktır.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu akran zorbalığını okul öncesi kademedeki önleme ve müdahale konularında uygulama çalışmalarına da yarar sağlayacaktır. Önleme ve müdahale çalışmalarının doğası gereği yapılan uygulamanın sınıf içerisindeki tek bir bireyi değil tüm bireyleri olumlu etkilemesi

beklenir. Mesela, bir okul öncesi sınıfında bir önleme programı yürüten bir araştırmacı tüm sınıfı kapsayan bir önleme etkisi görmeyi isteyecektir. Böyle bir durumda da çalışmanın tüm katılımcıları kapsayan etkisini ölçebilecek bir ölçüm aracına ihtiyaç olacaktır. Bu ihtiyaca Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu yanıt verebilecektir, çünkü bu ölçüm aracı bireylerin değil tüm sınıfın değerlendirilmesini kapsamaktadır. Yani, zorbalığa yönelik önleme veya müdahale çalışmaları yapacak olan araştırmacılar uyguladıkları programların sınıf genelindeki etkililiğini Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nu kullanarak ölçebileceklerdir.

Özetle, ulusal ve uluslararası alan yazında okul öncesi dönemde zorbalığı araştıran çalışmalara baktığımızda okul öncesi dönemde zorbalığı ölçen geçerliği ve güvenilirliği raporlanmış bir ölçme aracına ulaşamamıştır. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş bir ölçüm aracı olarak ulusal ve uluslararası alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Araştırmacılar geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'ndan yararlanarak okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik geçerli ve güvenilir ampirik veriler elde edebileceklerdir. Geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu, nicel veriler sunan çalışmaların sayısını arttırarak okul öncesi dönemde akran zorbalığına yönelik alanyazını dolayısıyla da bilgi birikimini arttıracaktır. Ayrıca, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış olan Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'yla okul öncesi dönemde zorbalık çalışan araştırmacılar bu dönemdeki zorbalık davranışlarının tespitini yapabilecek ve zorbalık davranışının farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyebileceklerdir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölüm araştırma sonuçları ve okul öncesi öğretmenlerine, okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara öneriler başlıklarıyla ele alınmıştır.

6.1. Sonuç

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun ilk olarak kapsam geçerliği incelenmiş ve okul öncesi öğretmenleri ve uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Kapsam geçerliğinin ardından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak yapı geçerliği incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları doğrultusunda da iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Geçerliği ve güvenirliği ispatlanmış Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve diğer araştırmacılar tarafından kullanılarak bir sınıfın genelinde gerçekleşen zorbalık davranış örüntülerine yönelik objektif veriler elde edilebilecektir.

Geçerli ve güvenirliği incelenmiş olan Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun son hali fiziksel/ilişkisel ve sözlü zorbalık olmak üzere 2 alt boyutlu 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri düz puanlanmaktadır. Ölçek maddeleri doldurulurken ölçekte yer alan maddeleri bireysel olarak değil sınıfın geneline düşünerek işaretlenmelidir. Her sınıf için bir ölçek doldurulmalıdır. Ölçekten 0 ile 56 arasında puan alınmaktadır ve alınan puanların yüksekliği sınıf ortamında hangi tür zorbalık davranışlarıyla daha sık karşılaşıldığını ve zorbalığın sınıf içerisinde ne kadar yoğunlukta karşılaşıldığını göstermektedir. Bu araştırma

sonucunda elde edilen bulgular Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun okul öncesi sınıflarındaki zorbalığı belirleyebilir nitelikte olduğunu ve ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirme çalışması olduğunu göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamındaki Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu okul öncesi dönemdeki zorbalığı ölçmeye yönelik olarak (a) okul öncesi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ve (b) okul öncesi dönemde zorbalığa yönelik araştırma yapacak olan araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Her gruba yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine ve okul psikolojik danışmanlarına öneriler

Okul öncesi öğretmenleri Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nu sınıflarında uygulayarak zorbalık davranışlarının sınıflarında ne kadar yoğunlukta gerçekleştiği ve hangi tür zorbalık davranışlarının görüldüğü konusunda bilgi edinebilir. Edindiği bu bilgi doğrultusunda sınıf içerisinde zorbalığı önlemeye yönelik müdahale çalışmaları yapabilir.

Anaokullarında bulunan okul rehberlik servisleri sınıf öğretmenleri desteğiyle ölçeğin her sınıfta ayrı ayrı uygulanmasını sağlayarak okulda zorbalığın ne kadar yoğunlukta gerçekleştiği ve hangi tür zorbalık davranışlarının daha yoğun bir şekilde görüldüğü konusunda bilgi edinebilir. Ölçek puanlamasıyla okulda yaşanan zorbalık durumuna yönelik objektif bilgi elde edilir. Bu şekilde okulda bulunan okul öncesi öğretmenleri, okul idarecileri ve hizmetliler de dahil edilerek okulda zorbalığı önlemeye yönelik bir politika geliştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları tarafından, ölçek puanlaması doğrultusunda sınıflarda en çok hangi tür zorbalık davranışı gerçekleşiyorsa bu davranışın nedenleri araştırılıp nedenin ortadan kaldırılması ve zorbalığın önlenmesi yönünde çalışmalar yapılabilir. Ölçek uygulaması doğrultusunda ölçeğin puanlanmasıyla birlikte velilere okulda görülen zorbalık davranışları hakkında objektif bilgi sunulabilir, velilere yönelik zorbalık ve zorbalığı önleme konusunda bilgilendirmeler yapılabilir. Okul öncesi öğretmenleri ve okul

psikolojik danışmanları iş birliğiyle zorbalığı önlemeye yönelik doğru müdahale teknikleri konusunda seminer çalışmaları ve çocuklarda zorbalığa yönelik farkındalık oluşturma ve bilgilendirme amaçlı bireysel çalışmalar, grup rehberlik çalışmaları veya drama çalışmaları yapılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara öneriler

Okul öncesi dönemde zorbalığa yönelik çalışmalar gerek dünyada gerekse Türkiye’de sınırlı sayıda bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde zorbalık çok yakın zamanlarda araştırılmaya başlandığından bu alana yönelik bilgimiz de sınırlıdır. Fakat yapılan boylamsal çalışmalar okul öncesi dönemde zorbalık davranışları sergileyen çocukların ilerleyen yıllarda da zorbalık davranışlarını gerçekleştirdiğini göstermektedir (örn., Lindsey, 2002; Denham ve ark., 2003). Bu nedenle zorbalığın önlenmesi adına müdahale çalışmalarına okul öncesi dönemden başlamak daha doğru bir müdahale tekniği olacaktır. Bu anlamda araştırmacılar bu çalışma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu ile okul öncesinde akran zorbalığını önlemeye yönelik müdahale programları geliştirerek uygulanan programların sınıflardaki etkililiğini test edilebilirlerdir. Araştırmacılar tarafından zorbalığın ve zorbalık alt boyutlarının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi . Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık zorbalık davranışları: Hekimler açısından anlamı derleme. *Türk Pediatri Arşivi* , 42 (11), 19-25.
- Aslan, Ö. M. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* , 7 (1), 60-77.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* , 8 (3), 206-214.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *Elementary Education Online* , 10 (2), 550-568.
- Beyazkürk, D., Anlık, Ş. ve Dinçer , Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Peer relations and friendship in childhood. *Eurasian Journal of Educational Research*. (26), 13-26.
- Borntrager, C., Davis, J., Bernstein, A. ve Gorman, H. (2009). A cross-national perspective on bullying. *In Child & Youth Care Forum*. 38 (3), 121-134.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. ve Demirel , F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camodeca, M., Caravita, S. C. ve Coppola, G. (2015). Bullying in Preschool: The Associations Between Participant Roles, Social Competence, and Social Preference. *Aggressive Behavior*. 41, 310-321. doi:10.1002/ab.21541
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, N., Casas, J. ve Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology* . 35(2), 376.

- Çankaya , İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 24 (1), 81-92.
- Davis, T. (2015). *Teacher beliefs and perceptions about preschool bullying*. Doctoral Dissetation, The University of Alabama .
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. ve Queenan, F. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* , 74 (1), 238-256.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., ve Sanioğlu, Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Fekkes, M., Pijpers, F. ve Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research* , 20(1), 81-91.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41(4), 299-304.
- Gillies-Rezo, S. ve Bosackı, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177. doi:10.1080/13644360304628
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı . *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gülay Ogelman, H., ve Çiftci Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik,saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 241-271.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* , 6(1), 104-121.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Hanish, L., Ryan, P., Martin, C. ve Fabes, R. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.

- Hay, D., Payne, A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Helgeland, A. ve Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45 (1), 133-141. doi:10.1007/s10643-016-0784-z
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi .
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Karachaliou, A. ve Theodotou, E. (2012). Bullying in Ages 4-7; Teachers & School Environment's Intervention in the Greek Context. *Online Submission*, 1(4),3-13.
- Kartal , H. ve Bilgin , A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110.
- Kochenderfer, B. ve Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317. doi:10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi* (10 b.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of children's early school adjustment? *The Society for Research in Child Development*, , 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Lindsey, E. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence . *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lyznicki, J., McCaffree, M. A. ve Robinowitz, C. (2004). Childhood bullying: Implications for physicians. *American family physician*, 70(9), 1723-1729
- McFadyen-Ketchum, S., Bates, J., Dodge, K. ve Pettit, G. (1996). Patterns of change in early childhood aggressive-disruptive behavior: Gender differences in predictions from early coercive and affectionate mother-child interactions. *Child development*, 67(5), 2417-2433.
- Mendez, J., Fantuzzo, J.ve Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competences among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.

- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Monks, C. ve Smith, P. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw Hill, 464-465.
- Ogelman, H. G., Körükçü, Ö. ve Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 179-206.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Öngider, N. (2013). Anne baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2134-2149.
- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 229-245.
- Özdemir, G. ve Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P. ve Kadak, M. T. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- 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 Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-72.
- Pace, B. (2001). Bullying. *JAMA*, 285(16), 2158-2159.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015)
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status*. Doctoral dissertation, Selbstver.
- Perren, S. ve Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.

- Pişkin, M. (2010). Ankarada'ki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Rodkin, P. C. ve Hodges, E. V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, P., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J. ve Olweus, D. (1999). D. Olweus, "Sweden," in *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*, 7-27.
- Solberg, M., Olweus, D. ve Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Sue, W. (2004). Social behaviour and peer acceptance: Teacher reports of social behaviour and peer acceptance in early childhood. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Szewczyk-Sokolowski, M. ve Bost, K. (2005). Attachment, temperament, and preschool. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Şahin, M., Demirağ, S. ve Aykaç, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17.
- Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Tanrıkulu, İ. (2015). *The relationships between cyber bullying perpetration motives and personality traits: Testing uses and gratifications theory*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıkulu, İ. (2018). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 1(13). doi:10.1080/03004430.2018.1479404
- Tepetaş, G., Akgun, E. ve Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.964
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. ve Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. ve Andreou, E. (2013). Assessing Bully/Victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*, 2013.doi:10.1155/2013/301658
- West, D. ve Farrington, D. (1977). The delinquent way of life: Third report of the Cambridge study in delinquent development. *Heinemann Educational Books* .
- Whitted, K. ve Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27(3), 167-175.
- Wong, K. (2014). *A case study of a character education/anti-bullying curriculum and teacher perceptions in pre-kindergarten and kindergarten*. Doctoral dissertation, University of Hawaii at Manoa.
- 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*, (33), 85-104. doi:10.30794/pausbed.425988
- Yoleri, S. (2014). The predictive effects of the behaviour problem variables on peer victimisation in preschool children. *Early child development and care*, 184(9-10), 1447-1457.
- 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.

EKLER

Ek.A: Etik Kurul İzni

Ek.B: Gaziantep Meb Araştırma İzin Talebi

Ek.C: Gaziantep MEB Araştırma Onay Formu

Ek.D: İstanbul MEB Araştırma İzin Talebi

Ek.F: İstanbul MEB Araştırma İzin Oluru

Ek.G: Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Örnek Maddeler

Ek. A. Etik Kurul İzni

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	232

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Gaziantep Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimler Fakültesi 2. Kat Şehitkamil/Gaziantep
	TELEFON	0342 360 07 53 / 77704
	FAKS	0342 360 39 27
	E-POSTA	gaunetikkurul@gmail.com

BAŞVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Yrd. Doç. Dr. İbrahim Tanrıkulu			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilimdalı			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilimdalı			
	VARSA İDARI SORUMLU UNVANI/ADI/SOYADI				
	DESTEKLEYİCİ				
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)				
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ				
	ARAŞTIRMANIN FAZI VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>		
FAZ 4		<input type="checkbox"/>			
Gözlemsel ilaç çalışması		<input type="checkbox"/>			
Tıbbi cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>			
In vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>			
İlaç dışı klinik araştırma		<input type="checkbox"/>			
DİĞER İSE BELİRTİNİZ :					
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>	

ERİ ENDLİRİLE DİĞER BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
		ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
ERİ ENDLİRİLE DİĞER BELGELER	Belge Adı			Açıklama		
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>				

Etik Kurul Başkanının
Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Belgin ALAŞEHİRLİ
İmza:

Miu

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

Miu

Miu

Ek. B. Gaziantep Meb Araştırma İzin Talebi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/11311407
Konu : Araştırma İzin Talebi

13/10/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünün 04/10/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01/16281 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep Nur BESNİLİ'nin " Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması " konulu tez çalışması kapsamında, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep Nur BESNİLİ'nin tez çalışması, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekte belirtilen İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan okul öncesi okullarında görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../10/2016

Mustafa Asım ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58-4330
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a9a8-5c45-3b07-bf70-0c13 kodu ile teyit edilebilir.

Ek. C. Gaziantep MEB Araştırma Onay Formu

**T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

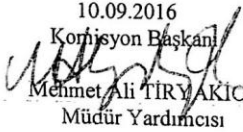
Adı-Soyadı	Zeynep Nur Besnili
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma yapılacak il(ler)	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep ilinde bulunan ekli listede yer alan okullar
Araştırmanın konusu	"Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Anket 1. Bölüm: Öğrencileriniz Arasında Gözlemlediğiniz Akran Zorbalığı Davranışları (28 madde), 2. Bölüm: Demografik Bilgiler (6 madde)
Görüş istenen Birim/Birimler	-----

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

Bu araştırma izni isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 07.03.2012 tarihinde yayımlanan 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen ölçeğin bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu ölçeğin Gaziantep İlinde ekli listede yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanması uygun görülmüştür.

Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.

KOMİSYON

10.09.2016
Komisyon Başkanı

Mehmet Ali TIRYAKIOĞLU
Müdür Yardımcısı

Üye

Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen

Üye

Dilek KARACA
Öğretmen

Ek. D. İstanbul MEB Araştırma İzin Talebi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1901877
Konu: Anket Araştırma İzni

14.02.2017

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 27.01.2017 ve 1909 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.02.2017 tarih ve 1689185 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep Nur BESNİLİNİN "Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim POLAT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı.
2- Ölçekler.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f19c-7d5a-3748-9a71-6fe5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek. E. İstanbul MEB Araştırma İzin Oluru



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1689185

09/02/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Gaziantep Üniversitesinin 27.01.2017 ve 1909 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.02.2017 tarihli tutanağı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Zeynep Nur BESNİLİ'nin "Okul Öncesi Akran Zorbalığı Öçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu tezi kapsamında, Kağıthane, Beşiktaş, Sarıyer ve Şişli ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine; kişisel bilgi formu ve anket formu uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/02/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek: 1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9c89-18e8-3eed-9661-93c0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek. F. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Örnek Maddeler

Sayın Katılımcı, bu araştırma anketi, sizin şu anki sınıfınızda gözlemlediğiniz, öğrencileriniz arasında gerçekleşen akran zorbalığı davranışlarını araştırmak için hazırlanmıştır. Ankete katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır. Sorulardan veya başka bir nedenden rahatsızlık hissederseniz anketi cevaplamayı istediğiniz an bırakabilirsiniz. Ankette kimliğinizi belirleyecek bir bilgi yazmanız istenmemektedir. Anketten elde edilecek bilgiler grup olarak değerlendirilecek ve bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplarda doğru veya yanlış yoktur; bu yüzden sorulara içtenlikle cevap vermeniz bilgilerin doğruluğu için önemlidir. İhtiyaç duyarsanız aşağıdaki iletişim adreslerinden bize ulaşabilirsiniz.

Yüksek Lisans Öğrencisi, Zeynep Nur Besnili
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Tanrıku, ibrahim@gantep.edu.tr, Tel: 05335101932, Gaziantep Üniversitesi

1. Bölüm- Öğrencileriniz Arasında Gözlemlediğiniz Akran Zorbalığı Davranışları

Akran zorbalığının **TANIMI** şu şekildedir: “Bir bireyin ya da bir grubun, kendilerinden daha güçsüz birine veya bir gruba kasıtlı ve tekrarlı şekilde yaptıkları olumsuz davranışlardır. Bu davranışlar, tesadüfi ya da şaka amaçlı değildir, bilinçli yapılır.”

Aşağıda okulöncesi sınıflarında öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışları verilmiştir. Sizden (a) yukarıdaki tanımı göz önüne alıp (b) şuanki kendi sınıfınızdaki öğrenciler arasında, (c) okul başladığından beri, akran zorbalığı davranışlarının görülme sıklığını aşağıdaki ankette verilen her davranış için belirtmenizi rica ediyoruz.

Lütfen her davranış için sadece bir sıklık ifadesi işaretlemeye özen gösteriniz.

0 Sınıfımda **Hiç** Görülmez
Görülür

1 Sınıfımda **Nadiren** Görülür

2 Sınıfımda **Bazen**

3 Sınıfımda **Sıklıkla** Görülür

4 Sınıfımda **Her Zaman** Görülür

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.					
5. Sınıf arkadaşıyla/arkadaşlarıyla küfürlü, aşağılayıcı konuşmak.					
11. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek.					
12. Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını itmek, tokatlamak, yumruklamak, çimdiklemek ya da tekmelemek.					
14. Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.					

ÖZGEÇMİŞ

ZEYNEP NUR BESNİLİ 1991 yılında doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Gaziantep’te tamamladı. İstanbul Aydın Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden 2013 yılında mezun oldu. 2013 yılından beri MEB’e bağlı devlet okullarında okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktadır.



ZEYNEP NUR BESNİLİ was born in 1991. She completed her primary, secondary and high school education in Gaziantep. She graduated from the Guidance and Psychological Counselling Department of İstanbul Aydın University in 2013. She has been working as a school counsellor in public schools affiliated to MEB since 2013.