



**BEŞ- ALTI YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ZORBALIĞI ÖNLEME  
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ZORBALIK DAVRANIŞLARINA  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ESME KIRIK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MART, 2017**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Esmе  
Soyadı : KIRIK  
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi  
İmza :  
Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Beş-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbalığı Önleme Programının Çocukların Zorbalık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi.

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Bullying Prevention Program for Children Aged Five-Six Years on Bullying Behaviors of Children.

## 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.

Yazarın Adı Soyadı: Esm  KIRIK

İmza: 

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Esme KIRIK tarafından hazırlanan “Beş-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbalığı Önleme Programının Çocukların Zorbalık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



**Başkan:** Prof. Dr. Neriman ARAL

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)



**Üye:** Prof. Dr. Abide Güngör AYTAR

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Tez Savunma Tarihi: 10.05/2017.

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Anneme*

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, rehberlik eden, güler yüzü ve anlayışıyla bana destek olan tez danışmanın Sayın Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY'a çok teşekkür ederim.

Geliştirdikleri ölçeği çalışmamda kullanmam için benimle paylaşan Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e ve Araş. Gör. Hatice UYSAL'a teşekkür ederim.

İlkokul yıllarımdan yüksek lisansa kadar üzerimde emeği olan, bana yol gösteren bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Okullarında araştırma yapmama izin veren Çankaya Belediyesi'ne, okulun yönetici ve öğretmenlerine ve çalışmama katılan çocuklara teşekkür ederim.

Hayatımda her zaman bana destek olan ve varlıklarıyla hayatıma anlam katan canım aileme destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara, 2017

Esme KIRIK

**BEŞ- ALTI YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ZORBALIĞI ÖNLEME  
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ZORBALIK DAVRANIŞLARINA  
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Esm  KIRIK**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Mart, 2017**

**ÖZ**

Bu araştırma, Zorbaliğı Önleme Programı'nın beş-altı yaş çocukların zorbalık davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara ili Çankaya Belediyesi'ne bağılı bir gündüz bakımevindeki beş-altı yaş aralığındaki 26 çocuk (14 deney, 12 kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için Uysal ve Dinçer (2015) tarafından geliştirilen "HVDF" ve " Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılarak deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. HVDF deney grubuna ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Beş-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbaliğı Önleme Programı oluşturulmuştur. Deney grubuna haftada iki gün olmak üzere sekiz hafta süren zorbaliğı önlemeye yönelik eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise söz konusu eğitim verilmemiştir. Veriler analiz edilirken deney ve kontrol grubundaki çocukların HVDF alt boyutlarına ilişkin (olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbaliğı uğrama düzeyleri) ön test ve son test toplam puanları hesaplanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların ön



test ile son test puanlarına göre Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları ile kontrol grubundaki çocukların ön test ile son test puanları arasında Wilcoxon İşaretler Testi hesaplanmıştır. Fark testlerinin yorumlanmasında p anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki çocukların fiziksel, ilişkisel, sözel zorbalık ve zorbalığa uğrama, olumlu sosyal davranış ve akran kabulü alt boyutlarında isimlerinin söylenme sıklıklarının, son teste ön teste göre düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubundaki çocukların fiziksel ve ilişkisel zorbalık ve olumlu sosyal davranış alt boyutlarında isimlerinin söylenme sıklıklarının, son teste ön teste göre düştüğü bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, akran zorbalığı, müdahale programları.

Sayfa Adedi : xv + 128

Danışman : Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF BULLYING PREVENTION  
PROGRAM FOR CHILDREN AGED FIVE-SIX YEARS ON  
BULLYING BEHAVIORS OF CHILDREN**

**(M.S. Thesis)**

**Esme KIRIK**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**March, 2017**

**ABSTRACT**

This study was conducted to investigate the effect of the Anti-Bullying Program on bullying behaviors of children five-six years of age. The study's study group consisted of 26 children (14 experiments, 12 control groups) between the ages of five-six in a day care center connected to the Çankaya Municipality of Ankara in the second term of the academic year 2015-2016. The "SHSF" developed by Uysal and Dinçer (2015) and "Personal Information Form" were used to collect data in the research. In the study, an experimental application was carried out using pre-test-post-test control group model. SHSF was applied to the experiment group and control group as pre-test and post-test. Within the scope of the research, an anti-bullying program for children aged five-six was established. For the experiment group, a training program was implemented to prevent bullying, which lasted for eight weeks, two days a week. For the control group, no training was given. When the data were analyzed, pre-test and post-test total scores of SHSF sub-dimensions (positive social behavior, peer rejection, peer acceptance, physical bullying, relational bullying, verbal bullying, victimization) of children in experiment and control groups were calculated. Mann Whitney U test was calculated according to pre-test and

post-test scores of children in experiment and control group before and after the application. The Wilcoxon Signs Test was calculated between the pre-test and post-test scores of the children in the experimental group and the pre-test and post-test scores of the children in the control group. The p significance level was taken as 0,05 in interpreting the difference tests. At the end of the study, the frequencies of the children's names in the physical, relational, verbal bullying and victimization, positive social behavior and peer acceptance sub-dimensions of the experimental group were found to be lower than the pre-test. Children in the control group were found to have lower frequencies of their names in the physical and relational bullying and positive social behavior subscales compared to the pre-test. Suggestions for teachers and researchers were made in the direction of the findings obtained from the research.

**Key Words** : Preschool, peer bullying, intervention programs.

**Page Number** : xv + 128

**Supervisor** : Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Önemi .....	3
Araştırmanın Amacı .....	5
Varsayımlar .....	5
Sınırlılıklar .....	6
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	7
Akran Zorbalığın Tanımı .....	7
Zorbalığın Özellikleri.....	8

Zorbalığın Nedenleri.....	8
Zorbalığın Türleri .....	9
Fiziksel Zorbalık .....	10
Sözel Zorbalık .....	10
İlişkisel Zorbalık .....	10
Akran Zorbalığında Roller.....	11
Zorba.....	11
Kurban.....	12
Karışmayanlar .....	14
Zorba/kurban.....	14
Zorbalığın Etkileri.....	15
Kurbana Etkileri.....	15
Zorbaya Etkileri .....	16
Zorbalığa Tanık Olanlara Etkileri.....	16
Zorbalığa Karışan Çocukların Aile Özellikleri .....	16
Zorbalığın Cinsiyetle İlişkisi .....	17
Zorbalığın Yaşla İlişkisi.....	17
Zorbalığın Gerçekleştiği Yerler .....	18
Okul Öncesi Dönemde Zorbalığın Önlenmesi ve Müdahale Programları.....	19
<b>BÖLÜM 3 .....</b>	<b>23</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>23</b>
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	23
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	39
<b>BÖLÜM 4 .....</b>	<b>45</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>45</b>
Araştırmanın Modeli.....	45
Çalışma grubu .....	46
Veri Toplama Araçları.....	47

Kişisel Bilgi Formu .....	47
Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF).....	47
Verilerin Toplanması .....	49
Çocuklar İçin Zorbalığı Önleme Programının Hazırlanması.....	50
Eğitim Programının Uygulanması.....	53
Verilerin Analizi .....	54
<b>BÖLÜM 5.....</b>	<b>59</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>59</b>
<b>BÖLÜM 6.....</b>	<b>75</b>
<b>SONUÇ VE TARTIŞMA.....</b>	<b>75</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>83</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>109</b>
EK 1. HVDF Kullanım İzni.....	110
EK 2. Kişisel Bilgi Formu .....	111
EK 3. Araştırma Yapma İzni .....	112
EK 4. Program Kazanım ve Göstergeleri .....	113
EK 5. Etkinlik Örnekleri .....	120

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Deney Modeli .....	45
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	47
Tablo 3. Program İçeriği.....	54
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nda İsimlerinin Söylenme Sıklıklarına İlişkin Hesaplanan Güvenirlilik Katsayısı.....	55
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Hesaplanan Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Hesaplanan Normallik Testi Sonuçları.....	57
Tablo 7. Deney Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçları.....	60
Tablo 8. Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçları.....	62
Tablo 9. Deney Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçları.....	64
Tablo 10. Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçları .....	66
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 13. Deney Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları .....	70

Tablo 14. *Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları* .....71

Tablo 15. *Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri*.....73





## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
HVDF	Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu
PATHS	Promoting Alternative Thinking Skills
SHSF	Storied Hypothetical Situations Form
WITS	Walk Away, Ignore, Talk, Seek Help

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### **Problem Durumu**

Çocuğun okul öncesi eğitime başlamasıyla birlikte sadece ailesinden oluşan sosyal çevresine öğretmen ve akranları katılmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun kendisine sosyal ortamlarda faydalı olacak kendine güven, kendini ifade etme ve sosyal bağımsızlık gibi olumlu becerileri geliştirilir (İnan, 2013, s.295). Bununla birlikte çocuklar bireysel özellikleri, ailevi özellikleri, toplum ve okulun özellikleri ve kitle iletişim araçlarını ile medyanın etkisiyle okullarda olumsuz davranışlarda bulunabilmektedirler (Kızmaz, 2006). Ülkemizde okullarda ölüm ve yaralanmayla sonuçlanan şiddet olayları görülmekte ve kitle iletişim araçlarında yer almaktadır (Günday, 2006). Okullarda şiddetle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ülkemizde öğrencilerin fiziksel, sözel, ilişkisel ve cinsel şiddete maruz kaldıkları görülmektedir (Alikışıfoğlu vd., 2004; Kapıcı, 2004).

Şiddet bireyin yaralanma ya da ölümüyle sonuçlanabilecek, gelişimine zarar veren fiziksel, psikososyal veya cinsel yollarla uygulanabilen kasıtlı olarak yapılan saldırganca davranışlardır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Şiddet fiziksel olan veya olmayan olumsuz bir davranış biçimidir (Kızmaz, 2006). Çocukların saldırganlık davranışları okul öncesi dönemde başlamaktadır. Tremblay vd. (2004) okul öncesi dönemde çocukların %28'inin düşük düzeyde, %58'inin orta düzeyde ve %14'ünün de yüksek düzeyde saldırganlık davranışında bulunduğunu vurgulamaktadır. Okulda çocuklar arasında gerçekleşen saldırganlığı tanımlamak için akran zorbalığı kavramı kullanılmaktadır (Özen, 2010). Zorbalık davranışı saldırganlığın bir alt türüdür. Zorbalıkla saldırganlığı birbirinden ayıran bazı özellikler vardır. Zorbalığın kışkırtma unsuru olmadan meydana gelmesi

zorbalığı saldırganlıktan ayırmaktadır. Zorba ve kurban arasındaki güç eşitsizliği de zorbalığı saldırganlıktan ayıran diğer bir özelliktir (Camodeca & Goossens, 2005). Yapılan araştırmalara göre akran zorbalığı okul öncesi dönemde de görülmektedir. Okul öncesi dönemde başlamakta ve ilerleyen yıllarda da devam etmektedir (Braza vd. 2007; Hart, Jin, Nelson, Olsen, & Yang, 2006).

Akran ilişkileri çocukların okula uyumları içinde çok önemlidir. Yakın arkadaşlıklar kurabilen çocuklar okulu sevmekte, etkinliklere katılımda istekli ve uyumlu olmaktadır (Ladd & Burges 2001). Başarılı akran ilişkileri çocukların fiziksel (Çetin, Bilbay, & Kaymak, 2002, s.19), zihinsel (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996), sosyal duygusal (Herrera & Little 2005; Mendez, Fantuzzo, & Cicchetti, 2002; Szweczyk- Sokolowski, Bost & Wainwright, 2005) ve psikolojik (Ladd & Burgess, 1999; Prinstein, Cheah & Guyer, 2005) gelişimleri için faydalıdır. Başarısız akran ilişkileri ise çocukların psikolojik (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Kochenderfer-Ladd, 2004), sosyal duygusal (Hay, Payne, & Chadwick, 2004; Ladd, 2006), zihinsel ve akademik (Hay, 2006) gelişimlerinde problemlere neden olmaktadır. Bu olumsuz etkiler uzun süreli olabilmektedir (Perren, 2000).

Akran ilişkilerinde kabul edilme, reddedilme ve akran zorbalığı görülebilmektedir. Çocuğun akranları tarafından sevilme ve sevilmemeye derecesi akran kabulünü belirler (Barth & Archibald, 2003; Cillesen & Rose, 2005). Çocuğun arkadaşları tarafından az sevilmesi ya da sevilmemesi akran reddidir (Farmer, 2000). Akran ilişkilerinde görülen akran zorbalığı kışkırtma olmadan aralarında güç eşitsizliği olan bireyler arasında sistemli olarak gerçekleştirilen; kurbanda korku ve endişe yaratan davranışlardır. Akran zorbalığı kurbanda psikolojik, fiziksel ve duygusal olarak zarar verir (Gillies-Rezo & Bosacki, 2003). Saldırganlık ve şiddet okulda istenmeyen davranışlardandır (Öğülmüş, 2006).

Çocukların akran ilişkilerinde konumlarını belirleyen bazı değişkenler söz konusudur. Çocukların fiziksel özellikleri (çekicilik), davranış özellikleri (saldırganlık, yardım amaçlayan sosyal davranışları, iletişim becerileri, akran grubuna giriş becerileri, sosyal problem çözme becerileri, hareketlilik, dışlanma, korkulu kaygılı olma, zorbalığa maruz kalma), duygusal özellikleri akranları içindeki konumunu belirleyen değişkenlerdir (Chang vd., 2005; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Walker, 2004).

Çocuklar arasındaki olumsuz bir etkileşim olan akran zorbalığı ve etkilerini önlemek için, zorbalığı önlemeye yönelik programların geliştirilmesi ve uygulanması bu konuda yapılan

araştırmalarda sıklıkla önerilmektedir (Boulton, 2003; Pişkin, 2010). Yapılan çalışmalardaki bu öneriden yola çıkılarak araştırmanın problem cümlesini “Beş-altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının zorbalık davranışlarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitimin hedefi bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır. Çocuklar ailelerinde öğrenemedikleri sosyal norm ve becerileri okul ortamında öğrenirler. Aile çocukları yetişkin dünyasına hazırlamakta tek başına yeterli değildir (Başar & etin, 2013). Eğitim amacıyla kurulan özel bir evre olan okulun işlevi; öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak istenmeyen davranışların olmadığı bir toplum oluşturmak, farklı koşullardan gelen öğrencileri aynı ortam içerisinde kaynaştırarak barış ve huzur içinde yaşayan bir toplum oluşturmaadır (Başar’dan aktaran Bademci, 1997, s.45). Okulun bu işlevlerini gerçekleştirmesi için okullarda yaşam kalitesi yükseltilerek çocukların kendilerini daha mutlu ve güvende hissetmeleri sağlanmalıdır (Başar & etin, 2013). Okulda ocukların kendilerini güvende hissetmeleri gerekirken; günümüzde okullar toplumda hiç istenmeyen şiddetin, zorbalığın azımsanmayacak oranda yaşandığı yerlerdendir (Günday, 2006). Okullardaki zorbalık olayları çocukların geleceklerini etkileyerek ileride toplumun sahip olacağı nitelikli insanların yetişmesini engellemektedir (Yıldırım, 2012). Oysa güvenilir bir ortamda eğitim almak (Leach, 2005), okula korkmadan, rahatsız edilmeden gidip gelebilmek bir çocuğun en temel haklarındandır (Gökler, 2009).

Okullarda yaşanan akran zorbalığı çocukların güvenli bir çevrede okuma haklarına zarar vermektedir (Olweus, 1995). Okul ortamındaki akran zorbalığı okulun sosyal ortamını bozarak bütün çocuklar (zorba, kurban, seyirci) için eğitim öğretimi olumsuz etkilemekte (Banks, 1997), eğitimin kalitesini düşürmektedir (Karabacak vd., 2015). Zorbalık okul atmosferini öğrenmeyi engelleyen olumsuz bir hale getirmektedir (Öztürk, Atlı, & Kutlu, 2014). Okullar zorbalığın yaşandığı yerler olmak yerine; sorun çözme, iletişim kurma, tartışma becerilerinin kazandırıldığı yerler olmalıdır (Farrer’dan aktaran Arslan & Savaşer, 2009).

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin başlamasıyla birlikte akran zorbalığı da görülmeye başlanmakta ve görülen bu davranışlar ileriki yıllarda da devam edebilmektedir (Hanish, Ryan, Martin, & Fabes, 2005 ). Lipman (2003) oyun sırasında görülen anlaşmazlıkların ilerleyen yıllarda şiddet, iş yeri zorbalığı, yetişkin istismarı olarak sürebileceğine vurgu yapmıştır. Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişimi için destekleyici olurken; akran ilişkilerindeki problemler ileride sosyal yeterlik problemlerine sebep olabilmektedir (Brown, Odom, & Conroy, 2001). Zorbalık davranışları okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Uysal & Dinçer, 2012).

Çocuklar tek başlarına akran zorbalığı rollerinden kurtulamamakta, problemlerini çözememekte ve bu rolleri sürdürmeye devam etme riski taşımaktadırlar (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Oysa alınan önlemlerle çocukların yeterlilikleri geliştirilebilir ve zorbalığın yaratacağı kalıcı hasarlardan çocuklar korunabilirler (Vlachou, Andreou, Botsoglou, & Didaskalou, 2011). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin belirlenerek çözüm önerilerinin ortaya konulması, erken müdahale stratejileri açısından önem arz etmektedir (Akduman, 2012). Küçük yaşlarda çocuklar bilinçlendirilmediğinde zorbalık kaba şiddete dönüşerek toplum hayatında derin yaralara neden olmaktadır (Başar & Çetin, 2013). Çocukların isteklerini başkalarına iletme, onlarla iletişim kurmak için daha iyi bir yol bilmemeleri sebebiyle zorbalığı tercih etmeleri; zorba kurbanı zarar verirken diğer çocukların kurbanı koruyamamasının zorbalığı pekiştirmesi (Hanish & Guerra, 2000); çocukları bu yönde eğitmenin ve önleyici programlar uygulamanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Akran zorbalığıyla ilgili yapılan çalışmalar genellikle ilköğretim ve lise yıllarını kapsamaktadır (Akduman, 2012). Zorbalıkla ilgili okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bununla birlikte gerek okul öncesi dönem gerekse daha büyük sınıf seviyesinde yapılan çalışmalarda zorbalığı önlemeye yönelik programların hazırlanması ve uygulanmasına sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Kızmaz, 2006). Türkiye’ de okul öncesi dönemde zorbalığı önlemeye yönelik bir programın uygulandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma alana katkı sağlaması bakımından önemli olacaktır. Müdahale edilmediğinde devamlılık gösteren zorbalığın (Yıldırım, 2012) önlenmesi konusunda okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili örnek teşkil edecektir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, beş-altı yaş çocuklarına yönelik zorbalığı önleme programının, zorbalık davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt amaçlar:

1) Deney ve kontrol grubundaki çocukların olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeyleri

a) ön test

b) son test

sonuçlarına göre ne sıklıktadır?

2) Deney ve kontrol grubundaki çocukların olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeyleri karşılaştırıldığında

a) ön test

b) son test

sonuçlarına göre farklı mıdır?

3) Çocukların olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeylerinde

a) Deney grubunun ön test ve son testi

b) Kontrol grubunun ön test ve son testi

farklı mıdır?

## **Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun zorbalık davranışlarını belirlediği,

2. Çocukların kendilerine uygulanan Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun sorularına içtenlikle ve yansız cevap verdikleri,

3. Araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmanın amacına uygun olduğu,

4. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan değişkenlerden her iki grubun da benzer şekilde etkilendiği,

5. Evrenden alınan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırma Ankara ili ankaya Belediye'sine bağlı gündüz bakımevine devam eden 60-72 ay arası çocuklarla sınırlıdır.

2. Araştırma Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.



## BÖLÜM 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Akran Zorbalığın Tanımı

Akran zorbalığı, okul zorbalığı kavramları; okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olayları için kullanılmaktadır (Gökler, 2009). Zorbalık çocuklar arasında görülen eski bir olgudur (Olweus, 1995). Zorbalık 1970'lere kadar çocuklar arasında görülebilen normal bir etkileşim olarak görülmüştür (Smith & Brain, 2000). Norveç'te (1982) üç erkek öğrencinin zorbalığa uğradığı için intihar etmesi sonucu zorbalık önemli bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır (Karataş & Öztürk, 2009). Zorbalıkla ilgili ilk çalışmaları Dan Olweus, İskandinav ülkelerinde 1970'li yıllarda yapmıştır (Olweus, 1999, s.13). Norveç'teki intihar olayı zorbalıkla ilgili çalışmalar yapılarak zorbalığın zararlı etkilerin ortaya konulmasını ve zorbalığa karşı önlemler alınmasını sağlamıştır (Smith & Brain, 2000). Norveç, İsveç ve Finlandiya'da (1970) başlayan zorbalıkla ilgili araştırmalar 1980 ve 1990'larda İngiltere, Japonya, Hollanda, Kanada, ABD, Avusturya, İrlanda, İsrail, İtalya, Yunanistan gibi ülkelerde de yapılmaya başlanmış ve önlemeye yönelik programlar hazırlanmıştır (Berger, 2007). Zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar çocukların sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerinin zorbalığa bağlı olarak olumsuz bir biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Eslea vd. 2003; Greene, 2006; Kepenekçi-Karaman & Çınkır, 2006).

Araştırmacılar tarafından akran zorbalığıyla ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda vurgu yapılan ortak özellikler vardır.

Furniss'e (2000) göre zorbalık, birinin başka birini incitmesine neden olan davranıştır.



Besag (1993, s.4-5) zorbalığı, güçlü olanların kendi güç ve çıkarları için güçsüzlere fiziksel, psikolojik ve sözel olarak acı çektirmeleri olarak tanımlamıştır. Besag' a göre zorbalık kasıtlı ve sürekli dir.

Olweus' a (1995) göre zorbalık, bireyin bir ya da birkaç kişinin olumsuz davranışlarına sürekli ve sistemli bir şekilde maruz kalmasıdır. Zorbalık davranışı kasıtlı olarak zarar verme ve rahatsız etme amacıyla yapılmaktadır. Olweus'a (2003) göre kurban zorbalık karşısında korumasız kalmaktadır; verilen zarar fiziksel, sözel ve psikolojik olabilir.

Banks (1997) bir ya da daha fazla kişinin kurbanı yönelik yaptığı vurma, tehdit etme ve korkutma davranışlarını zorbalık olarak tanımlamıştır.

Craig (1998); O'Connell, Pepler ve Craig (1999); Whitted ve Dupper (2005) zorbalığı, fiziksel ve psikolojik olarak güçlü olanın haz elde etmek için bilerek yaptığı tekrarlayıcı olan saldırılar olarak tanımlamışlardır.

Zorbalık; aralarında güç dengesizliği bulunan bir yada daha fazla kişiden güçlü tarafın kışkırtma olmaksızın (Olweus, 2003), güçsüzün korkmasına, acı çekmesine yönelik (Nansel vd., 2001), kasıtlı (Olweus 1999) ve sürekli olarak bilerek ve isteyerek sistemli bir şekilde yaptığı (Carr, 2006, s.205; Twemlow & Sacco, 2008, s.25; ), zarar verici ve rahatsız edici fiziksel, sözel ve psikolojik saldırılar ve olumsuz eylemlerdir (Nansel vd., 2001).

### **Zorbalığın Özellikleri**

Zorbalık saldırganlığın bir türüdür. Ama her saldırganca olan davranış zorbalık olarak nitelendirilemez. Bir davranışın zorbalık olması için taşıması gereken bazı özellikler vardır. Zorbalık olarak değerlendirilmesi için tarafların arasında “eşit olmayan güç ilişkisi” olmalıdır. Zorbalık davranışı “süreklilik” taşımalıdır ve karşdakini üzme, incitme ve zarar vermek amacıyla “kasıtlı” olarak yapılıyor olmalıdır (Page & Page, 2003, s.296; Rigby, 1998; Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, & Lagerspetz, 1999).

### **Zorbalığın Nedenleri**

Çocuklar ilgi görmek, istediklerini elde etmek (oyuncak vb. ), güçlü olduğunu göstermek ya da durumu kontrol etmek için zorbalık davranışlarında bulunabilirler (McGinnis &

Goldstein, 2003). Zorbalar, zorbalığı baskın olmak, statü elde etmek ve statüsünü sürdürmek için kullanırlar (Roberts & Morotti, 2000).

Olweus'a (2003) göre zorbalar kendilerine güvenmedikleri için zorbalık yaparak kendilerine saygınlık kazandırmaya çalışmaktadırlar. Çünkü zorbalık yoluyla diğerlerini yönetebilmekte ve gücü ellerinde tutabilmektedirler.

Zorbalık davranışlarında cinsiyet, yaş, akranlarla olan ilişkiler, şiddete olan eğilim, aile ve kültürel özellikler etkili olmaktadır (Espelage & Swearer, 2003). Okulun türü, büyüklüğü, sınıfın büyüklüğü, okul ortamı, öğretmen davranışları da zorbalık üzerinde etkilidir (Yavuzer, 2011).

### **Zorbalığın Türleri**

Zorbalık türleri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmış ve bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Beale ve Scott (2001) yaptığı incelemeler sonucu dört tür zorbalıktan bahsedildiğini bildirmiştir. Bunlardan ilki vurmak, tekme atmak gibi doğrudan zorbalık olarak nitelendirilen fiziksel zorbalıktır. Fiziksel zorbalık, zorbalığın en kolay fark edilen türüdür. Fiziksel zorbalar çoğunlukla erkektir. İkincisi sözcüklerle başkalarını incitmek, küçük düşürmek, onurlarını kırmak olan sözel zorbalıktır. Üçüncüsü kızlar arasında daha yaygın olan, başkasını sosyal ilişkilerde reddetmek olan ilişki zorbalıktır. Sonuncusu da tespit edilmesi en güç olan tepkisel zorbalıktır.

Mynard ve Joseph (2000) zorbalığı dört tür olarak ele almışlardır. Bunlar fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, ilişki zorbalık ve kişisel eşyalara saldırıdır.

Pişkin (2005) zorbalığı fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama yalnızlaştırma, söylenti çıkarıp yayma ve bireyin mal ve eşyalarına zarar verme olarak beş türde ele almıştır.

Bu farklılıklara rağmen zorbalık genel olarak araştırmacılar tarafından üçe ayrılmıştır. Bunlar fiziksel, sözel ve ilişki zorbalıktır (Olweus, 2003).

### **Fiziksel Zorbalık**

Fiziksel zorbalık eylem odaklıdır. Fiziksel zorbalık kurbanı vurmaya, tekmelemeye ya da kurbanın malına zarar vermeye kapsar. Fiziksel zorbalığı tanımlamak kolaydır çünkü zorbalığın en az gelişmiş türüdür. Fiziksel zorbalılar kısa sürede tüm okul tarafından bilinirler. Yaşları ilerledikçe daha saldırgan olurlar ve yetişkin olduklarında da saldırganlıkları devam eder (Beale & Scott, 2001). Fiziksel zorbalıkta karşıdakini canını acıtacak şekilde zarar verme vardır (Karabacak vd., 2015). Yaralanma ya da ölümlerle sonuçlanabilir (Yıldırım, 2012). Tokat atma, tekme atma, itme, çekme (Pişkin, 2002), tükürme, çelme takma, ısırma, omuz dirsek ya da kafa atma (Yıldırım, 2012), fiziksel zorbalık içeren davranışlardır.

### **Sözel Zorbalık**

Sözel zorbalık karşıdakini benliğini psikolojisini ve sosyal gelişimini, ruhsal bütünlüğünü etkileyen olumsuz yargı, atıf ve sözel davranışlardan oluşur (Yıldırım, 2012). Sözel zorbalık başka birine zarar vermek ve aşağılamak için kelimelerin kullanılmasıdır. Görünürde yara izi yoktur ama yıkıcı etkileri daha fazla olabilir (Beale & Scott, 2001). Alay etme, kızdırma, isim takma, küçük düşürücü sözler söyleme (Pişkin, 2002), tehdit etme, hakaret etme, bağırma, küfür etme (Yıldırım, 2012) sözel zorbalık içeren davranışlardır.

### **İlişkisel Zorbalık**

İlişkisel zorbalık bir ya da daha fazla çocukla akranları tarafından reddedilmesini sağlamak ve sosyal bağlarını koparmaya yönelik uğraşmaktır. Sözel zorbalıkla bağlantılıdır (Beale & Scott, 2001). Dedikodu çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlama (Craig vd., 2009; Rigby, 2007, s.20) aşağılama, görmezden gelme, arkadaş grubunda istenmediğini gösterecek tavırlar sergileme, utandırma (Kartal & Bilgin, 2007) ilişkisel zorbalık içeren davranışlardır. İlişkisel şiddet kızlarda depresif belirtilere, olumsuz değerlendirilme korkusuna ve sosyal kaçınmaya neden olur (Storch, Nock, Masia-Warner, & Barlas, 2003). Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan gözlenebilir olduğu için doğrudan zorbalık; ilişkisel zorbalık doğrudan gözlenemediği için dolaylı zorbalık olarak değerlendirilmektedir.

(Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Borswort, Espelage & Simon, 1999; Rivers & Smith, 1994). Doğrudan zorbalıkta zorba güç, statü ve hâkimiyetini açık bir şekilde kurban üzerinde göstermektedir. Zorba ve kurban karşı karşıyadır (Özdiñer-Arslan & Savaşer, 2009). Doğrudan zorbalık daha çok erkekler arasında görülmektedir (Kristensen & Smith, 2003). Dolaylı zorbalık kurbanın sosyal konumuna ve ait olma duygusuna zarar vererek gerçekleştirilmektedir. Dolaylı zorbalıkta kurbanı yönelik açık saldırı yerine arkadaşlar arasında kurbanı yönelik asılsız ifadelerle zarar vermek vardır. üçüncü kişiler aracılığıyla olduğu için kurbanı zorbayı tanıyamamaktadır. Arkadaşlıklarını güdümlenmektedir (Olafsen & Viemerö, 2000). Dolaylı zorbalıkta kurbanın kusurlarıyla uğraşarak duyguları incitilir; kurban bir eğlence unsuru olarak görülür. Dolaylı zorbalığa kızlar daha çok uğramaktadır (Crick & Grotpeter, 1995; Pepler vd., 2006). Okul öncesi dönemde arkadaşlığı bitirmekle tehdit etme, gruptan oyundan dışlama ya da hakkında kötü söylentiler yayma gibi dolaylı zorbalık içeren davranışlar görülmektedir (Adams, 2008).

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha çok fiziksel ve sözel zorbalıkla karşılaştıkları bulunmuştur (Kartal & Bilgin, 2009; Öksüz, Çevik, Sümen, Baba & Güven, 2012; Özkan & Çifci, 2010; Pişkin & Ayas, 2011). Duygusal zorbalıkta gruplara ve oyuna almama, eşyalara zarar verme karşılaşılan en yaygın davranışlardır (Çınkır & Kepenekçi, 2003).

### **Akran Zorbalığında Roller**

Zorbalık olaylarında rol alanlar zorba, kurban, zorba kurban ve karışmayanlar olarak sınıflandırılmaktadır (Karatzias, Power, & Swanson, 2002).

#### **Zorba**

Başkalarına karşı zorba davranışlarda bulunanlara zorba denmektedir (Horne, Bartolomucci, & Newman-Carlson, 2000, s.68). Zorbalar kendileri gibi saldırgan çocuklarla bir arada olarak birbirlerinin zorbalık davranışlarını pekiştirirler (Perren, 2000). Popülerdirler ve çevrelerinde onun gibi olmak isteyen çocuklar vardır. Yaşla birlikte popülerlikleri azalmakla birlikte (özellikle ergenlik döneminde) kurbanlar kadar düşük olmaz (Gökler, 2009).

Zorbalar popüler saldırgan ve popüler olmayan saldırgan olarak iki gruba ayrılmaktadır (Farmer vd., 2002). Popüler saldırganlar diğer popüler çocuklarla birlikte ve saldırganlıklarından dolayı sorun yaşamazlar (Carney & Merrell 2001; Glew, Rivara, & Feudtner, 2000). Popüler olmayan zorbalar ise saldırganlığıyla dikkat çekmeye çalışan, reddedilmiş çocuklardır (Gökler, 2009). Rigby'e (1997) göre saldırgan zorba ve pasif zorba olarak iki tür zorba vardır. Pasif zorba, zorba bir grup içinde kendini koruma niyetindedir, kötü niyetli değildir.

Zorbalar zorba davranışı başlatırlar ve devam ettirirler (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001); süreçte aktif ve elebaşdırlar (Salmivalli, 2001, s.402). Sürekli güçlü görünmeye çalışarak, kasıtlı olarak zarar verirler (Uysal & Dinçer, 2012). Zorbaların fiziksel güçlerine dayalı saldırgan tepkileri vardır (Gökler, 2009).

Zorbaların empati kurma becerileri (Pearce & Thompson, 1998) ve sorun çözme becerileri düşüktür (Andreou, 2001; Smokowski & Kopasz, 2005). Öz saygı düzeyleri yüksektir (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2009). Anksiyete düzeyleri düşüktür (Minton & Minton 2004; Tritt & Duncan, 1997). Okul başarıları düşüktür. Okulu sevmezler (Ahmed ve Braithwaite, 2004; Sweeting & West 2001). Okul kurallarını sıklıkla ihlal ederler. (Olweus 1993). Öğretmenlerinden daha az sosyal destek algırlar (Demaray & Malecki, 2003). Kurbanı acı çektirmekten ve zarar vermekten zevk alırlar (Öztürk vd., 2014). Zorbalar, eğlenmek, havalı ve popüler görünmek, dikkat çekmek, kendilerini daha güçlü ve üstün hissetmek için zorbalık yapmaktadırlar. Ayrıca kurbanlardan hoşlanmadıkları ve kurbanların fiziksel görünümünü buna uygun gördükleri için (gözlüklü, çok şişman, çok zayıf) de zorbalık yapmaktadırlar (Espelage & Holt, 2001). Zorbalara göre, kurbanlar zorbalığı hak etmektedirler (Smith & Shu 2000). Zorbalar, kendileri için tehdit oluşturmayan ve çıkar sağlayabilecekleri çocuklara zorbalık yapmaktadırlar (Craig, 1998). Arkadaşlık ilişkilerinde fazla sorun yaşarlar ve arkadaşlığa yönelik algıları olumsuzdur (Hilooğlu & Cenkseven- Önder, 2010). Sevilmeler ve dışlanırlar (Doğan, 2010).

### **Kurban**

Zorbalık davranışlarına maruz kalanlara ve bu süreçte mağdur olanlara kurban denmektedir (Cenkseven- Önder & Sarı, 2012). Kurban olan çocuklar, farklı fiziksel özelliklerinden

(obez, şişman, farklı ten rengi, cılız, zayıf, kepçe kulaklı, farklı giyim) (Boulton & Underwood, 1992); engelinden (öğrenme güçlüğü, süreğen hastalığı, görme ve işitme yetersizlikleri) (Buchanan & Winzer, 2001; Smith & Sharp, 2003, s.12) dolayı zorbalığa uğrayabilmektedirler (Giguere vd., 2011). Popüler ve yetenekli olmayan çocuklar da zorbalığa uğrayabilmektedirler (Dake, Price & Telljohann, 2003; Stassen-Berger, 2007).

Kurban olan çocuklar işbirlikçidirler ve olumlu sosyal davranışlara (Öztürk vd., 2014) sahiptirler. Saldırgan değildirler (Perren, 2000). İçedönük, çekingen (Pişkin, 2002), özgüveni düşük (Beale & Scott, 2001), ağlama davranışı olan (Kartal & Bilgin, 2007), itaatkar ve boyun eğen (Reid, Mosen, & Rivers, 2004) çocuklardır.

Zorbalık sonucu yemek yemeyi reddetme, kusma, bedenine zarar verme, hırçınlık davranışları görülür (Uysal & Dinçer, 2012). Depresifdirler (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). Anksiyete düzeyleri yüksektir (Haynie vd., 2001)

Çevrelerinden soyutlanmış ve sataşılması kolay (Gökler, 2009); korkan ve dışlanan (Çetinkaya vd., 2009) çocuklardır. Akranları tarafından yardıma ihtiyacı olan ve beceriksiz olarak algılanırlar (Boulton & Smith, 1994; Pikel-Uludağlı & Uçanok, 2005). Kendileriyle ilgili olumsuz düşünceleri vardır. Kendilerini başarısız, utangaç algırlar. Çekici olmadıklarını düşünürler (Olweus, 1993). Kendileriyle ilgili olumsuz düşünceleri nedeniyle de zorbalığa uğradıkları için kendilerini suçlarlar (Öztürk vd., 2014). Bu çocuklar kendilerini zayıf ve gerekli tepkiyi ortaya koymaktan korkan çocuklar olarak tanımlamaktadırlar (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993). Okulda genellikle yalnızdırlar, yakın arkadaşları yoktur (Ahmed & Braithwaite, 2006). Okul devamsızlıkları fazladır (Dake vd., 2003).

Kurbanları pasif ya da itaatkar kurbanlar ve kışkırtıcı kurbanlar olarak ayrılmıştır. Pasif ya da itaatkar kurbanların sataşma, tahrik etme gibi davranışları yoktur. Şiddete karşı olumsuz tutumları vardır. Zorbaların gözünde bu kurbanlar güvensiz ve değersizdirler; saldırıya karşı koymazlar. Kurbanların büyük çoğunluğu yaklaşık üçte ikisi bu grupta yer almaktadır (Brockenbrough, Cornell, & Loper, 2002). Pasif kurbanlar duyarlı, güvensiz, aşırı korunmuş, utangaç çocuklardır. Zorbalıktan kaçınırlar ve ağlayarak tepki verirler (Kartal & Bilgin, 2007). Kışkırtıcı kurbanlar ise, kaygı ve saldırganlığın birleşimi bir şekilde tepki verirler. Konsantrasyon problemleri yaşarlar. Çevrelerindeki kurbanları sinirlendirebilirler. Bazıları hiperaktif olarak tanımlanır (Olweus, 1993). Kendilerinden

güçlüler tarafından zorbalığa uğrarken, güçsüzlere zorbalık yaparlar. Kışkırtıcı oldukları için çevreleri tarafından tam olarak kurban olarak görülmezler (Kartal & Bilgin, 2007).

Kurbanların aileleri genellikle aşırı koruyucu ve kollayıcıdır (Şirvanlı- Özen, 2006). Bu aileler çocuklarını savunmasız görürler. Bu nedenle çocuklarının karşılaşabilecekleri problemleri önlemeye çalışırlar. Bunun sonucu olarak da çocukların sorun çözme becerileri gelişmez. Araştırmacılara göre koruyucu aileler, çocuklarının zorbalığa maruz kalmasının hem nedeni hem de sonucudurlar (Olweus, 1999).

### **Karışmayanlar**

Zorbalık olayında yer almayanlara ise karışmayanlar denmektedir. Bu çocuklar ne kurbandır ne de zorbadır (Ortega & Lera, 2000). Grubun %70-80'lik bölümünü oluştururlar (Kartal & Bilgin, 2007). Zorbalığı tepki vermeden izleyebilmekte, zorbayı destekleyebilmekte ya da kurbanı koruyabilmektedirler (Hanish & Guerra, 2000).

Karışmayanlar sınıf içindeki bütün arkadaşları tarafından kabul görürler ve tamamıyla yardımlaşma ve paylaşım içindedirler. Zorbalara ve kurbanlara göre arkadaşlık ilişkileri daha iyidir (Ortega & Lera, 2000).

### **Zorba/kurban**

Kendisi de zorba davranışlarda bulunan kurbanlara zorba/kurban denmektedir (Cenkseven-Önder & Sarı, 2012). Bazen zorbalık yaparlar bazen de zorbalığa uğrarlar (Çetinkaya vd., 2009). Zorba kurbanlar, zorbalara göre daha saldırgandırlar (Uysal & Dinçer, 2012). Akranları tarafından dışlanırlar (Juvonen & Graham, 2004, s.232) ve içlerine kapanıktırlar (Perren, 2000).

Zorba/kurbanlarda olumlu sosyal davranışlar ve akranlarla işbirliği azdır (Alsaker & Gutzwiller- Helfenfinger, 2009, s.90). Okulla ilgileri azdır, yalnızlık ve depresyon düzeyleri yüksektir (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Zorbalığa uğradıkları için öz saygıları düşüktür; bu sebeple kendilerinden güçsüzlere zorbalık yaparak azalan özsaygılarını yükseltmeye çalışırlar (Boulton, 2003, s.141). Akademik yeterlilikleri ve otokontrolleri azdır. (Nansel vd., 2001)

## **Zorbalığın Etkileri**

Zorbalığın zorba, kurban ve izleyiciler üzerinde uzun süreli olumsuz etkileri vardır (Bowers, Smith, & Binney, 1994; Kim, Koh, & Leventhal, 2005; Sourander vd., 2007).

### **Kurbana Etkileri**

Zorbalık sonucu oluşan kırık, çukuk, yaralanma, morluk gibi fiziksel etkiler hemen görülebilenken, ruh sağlığındaki olumsuz etkileri uzun dönemde kendini gösterir (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999).

Akran zorbalığı sonucunda ciddi akademik (Andreou, 2000; Austin & Joseph, 1996; Roberts & Coursol, 1996); sosyal ve duygusal problemler görülmektedir (Lyznicki, McCaffree, & Robinowitz, 2004; Sweeting, Young, West, & Der, 2006)

Zorbalığa uğramak çocukları okula karşı isteksiz yapmakta (Furlong, Chung, Bates, & Morrison, 1995; Kochenderfer & Ladd, 1996), okul devamsızlıklarına (Batsche & Knoff, 1994) ve okul terklerine (Cullerton-Sen, & Crick, 2005) neden olmaktadır.

Zorbalığa uğrayan çocukların benlik saygıları azalmakta (Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005; Flannery, Wester, & Singer, 2003) ve kendilerini suçlu görmekte-dirler. Kendilerini mutsuz, değersiz ve kederli hissederler (Rigby, 2003).

Karın ağrısı, baş ağrısı, kaygı atakları görülür (Salmivalli & Isaacs, 2005; Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996). Kurbanlarda zorbalık sonucunda uyku problemleri, alt ıslatma, baş ve mide ağrısı gibi psikosomatik belirtiler görülebilir (Wal, Wit, & Hirasing, 2003). Dikkat sorunları (Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001), korku (Brown, Birch, & Kancherla, 2005) kızgınlık, çaresizlik (Fleming & Jacobsen, 2009) ve depresyon (Hawker & Boulton, 2000) görülür.

Zorbalık sonucunda yalnızlık (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997) yakın arkadaşlık kuramama, arkadaşlığı koruyamama (Skybo, 2005) bağlanma davranışlarında sorunlar, akran etkinliklerinden kaçınma (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) az sayıda arkadaşına sahip olma (Hodges & Perry, 1999) ve akran reddi görülür (Gillies-Rezo & Bosacki, 2003). Zorbalık sonucunda bireyler saldırganlık ve arkadaşlarına karşı baskıcı davranışlar gösterebilirler (Hodges & Perry, 1999).



### **Zorbaya Etkileri**

Zorbalar ilerleyen yaşlarında suça karışma, sabıkalanma, daha fazla trafik suçu işleme (Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camailli, 2004) madde kullanımı ve alkol kullanımı (Veenstra vd., 2005) gibi sorunlar yaşayabilirler. Zorbalar yalnızlık, depresyon, dışlanma, sosyal beceri yetersizlikleri ve zihinsel sağlıkla ilgili problemler yaşarlar (West & Salmon, 2000). İlerleyen yıllarda eş ve çocuklarına karşı fiziksel cezalar kullanma olasılıkları yüksektir (Crothers & Levinson, 2004).

### **Zorbalığa Tanık Olanlara Etkileri**

Zorbalık olaylarına tanık olan çocuklar da bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Tanık olan çocuklarda korku, kaygı, okulu sevmeme ve okulda kendini güvende hissetmeme gibi tepkiler gelişebilir (Nishina & Juvonen, 2005). Kendilerinin de zorbalığa uğrayacağını düşünerek tedirgin olabilmektedirler (Doğan, 2010).

### **Zorbalığa Karışan Çocukların Aile Özellikleri**

Okullarda görülen akran zorbalığında çocukların aileleri de rol oynamaktadır. Çocukların ilk bakımlarının yetersizliği, yetiştirilme tarzları, ailede görülen problemler zorbalıkta rol oynamaktadır. Zorbalığın çok olduğu okullarda çocukların çoğu ailesiyle doyurucu bir ilişki yaşamamaktadır ve aile içi problemler vardır. Böylece çocuklar daha az sevgi, ilgi, bakım, denetim ve rehberlik görmektedir; çocuğun davranışlarına sınır konmamaktadır (Olweus, 1993).

Zorbaların ebeveynleri çocuklarına karşı düşmanca, reddedici ve ilgisizdirler (Schwartz vd., 1997). Evde uygulanan disiplin yöntemleri tutarsızdır. Çocuğun davranışlarıyla baş edebilmek için çocuğa güç kullanabilmektedirler. Çocuğa karşı fiziksel cezalar, kızgınlık, öfke vardır. Çocuk göz ardı edilmekte, yok sayılmaktadır. Zorbaların saldırganca davranışlarına tolerans gösterildikçe saldırganlıkları daha da artabilmektedir (Olweus, 1993).

Zorbalık yapan çocukların aileleri otoriter ebeveyn stiline sahiptir (Nansel vd., 2001). Kurbanlar koruyucu ve kollayıcı ebeveynlere sahiptirler, bu sebeple bağımsız olamazlar ve kendilerine güvenleri gelişmemiştir (Smith, 2004). Kurbanlarını ailelerinin çocuklarının

okuluyla çok ilgili olduğunu gösteren araştırma sonuçları da vardır (Nansel vd., 2001). Kurban olan erkek çocukları anneleriyle çok yakın duygusal ilişki içindedir. Anneler çocuk üzerinde kontrol kurmakta ve ona yaşından daha küçükmüş gibi davranmaktadır. Bu çocuklar babalarıyla mesafelidir. Aralarında olumsuz ve zayıf bir ilişki vardır (Şirvanlı-Özen, 2006).

### **Zorbalığın Cinsiyetle İlişkisi**

Kızlar ve erkekler arasında zorbalıkla ilgili farklılıklar görülmektedir (Perkins & Montford, 2005).

Zorbalık sürecinde erkekler kızlardan daha fazla yer almaktadır (Sanchez & Cerezo, 2010). Erkeklerde zorba ve kurban olma oranı daha yüksektir (Devoe, Kaffenberger, & Chandler, 2005; Seals & Young, 2003; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). Kız ve erkeklerin aynı oranda zorbalık yaptığını (Yöndem & Totan, 2008) yapılan zorbalık türünün değiştiğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Sweeting & West, 2001).

Fiziksel zorbalığı daha çok erkekler uygulamaktadır (Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Vlachou, Botsoglou, & Andreou, 2013). Sözel ve ilişkisel zorbalığı da daha çok kızlar uygulamaktadır (Smith & Ananiadou, 2003). Kızlar arasında ilişkisel saldırganlık oranı daha yüksektir (Delfabro vd., 2006; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Marano, 1995). Erkek çocukları saldırgan davranışları kızlara göre daha çok onaylamaktadırlar (Chapel vd., 2004; Houndoumadi & Pateraki, 2001). Kızlar ise akran gruplarında fiziksel saldırganlığı onaylamamaktadırlar (Rodkin & Hodges, 2003).

Kurban savunucusu ve zorbalığa katılmayanlar grubunda kızların oranı erkeklerden fazladır. Zorba asistanı ve zorba destekçisi rolünde erkeklerin oranı kızlardan fazladır (Yıldırım, 2012).

Erkekler daha çok fiziksel zorbalığa (Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001), kızlar daha çok sözel ve ilişkisel zorbalığa maruz kalmaktadır (Sharp & Smith, 1991)

### **Zorbalığın Yaşla İlişkisi**

Akran zorbalığı yaşla ilişkili bir olgudur. Akran zorbalığı yaşla birlikte azalmaktadır (Yurtal & Cenkseven, 2007). Akranları istismar etme sıklığının yaşla arttığına yönelik

araştırma sonuçları da vardır (Rigby, Cox, & Black, 1997). Yaşla birlikte zorbalığa maruz kalmada değişiklik olmadığını ortaya koyan araştırmalar da vardır (Schafer vd., 2004).

Bazı araştırma sonuçlarına göre ise akran zorbalığı azalmamakta, zorbalığın türü yaşla birlikte değişmektedir (Doğan, 2010). Yaş arttıkça fiziksel zorbalık azalmakta ama sözel zorbalık artmaktadır (Perry, Perry, & Weiss, 1989). 5-6 yaş grubundaki fiziksel saldırganlık 3-4 yaş grubundaki saldırganlığa göre daha azdır. Fakat 5-6 yaş grubunda 3-4 yaşa göre sözel ve ilişkisel saldırganlık daha fazladır (Akduman, 2012).

Bazı araştırmacılara göre de zorbalılar yaşça küçük olanları seçtikleri için her öğretim kademesinde ilk yılını okuyanlar daha fazla zorbalığa uğrama riski taşımaktadır (Hanish & Guerra, 2002).

Zorbalık olayları ilkokulu düzeyinde artmakta, ortaokulda zirveye ulaşmakta ve lisede azalmaya başlamaktadır (Englander & Muldowney, 2007).

### **Zorbalığın Gerçekleştiği Yerler**

Akran zorbalığı genellikle yetişkinlerin göremeyeceği ve müdahale edemeyecekleri yerlerde olmaktadır (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). Zorbalık olaylarının çoğu yapılandırılmamış etkinlikler sırasında meydana gelmektedir (McGinnis & Goldstein, 2003; Salmivalli & Peets, 2009, s.335).

Zorbalık okul içinde (sınıf, tuvalet, koridor, kantin, yemekhane vb.), okul yolunda, oyun alanlarında, bahçede ya da okul servislerinde meydana gelebilmektedir (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005 ). Okul içindeki yaşanan zorbalık okula geliş gidiş sırasında yaşanan zorbalıktan fazladır (Olweus, 1987).

Öksüz, Çevik ve Kartal'ın (2012) araştırmasına göre zorbalık türlerine göre zorbalığın gerçekleştiği yerler değişmektedir. Araştırmada çocukların fiziksel zorbalığa sınıf ve mahalle aralarında; sözel zorbalığa evlerin bahçesinde ve sınıfta; gruptan dışlanmaya arkadaşlarının evinde ve sınıfta; zorla para istenmesine okula gidip gelirken yolda ve sınıfta; iftiraya uğramaya mahalle aralarında oynarken ve sınıfta maruz kaldıkları bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre çocuklar okul dışında da akran zorbalığına uğramaktadırlar.

Yatılı okullarda ise zorbalığın en çok yatakhane sonra oyun bahçesi, tuvalet ve sınıflarda olduğu bulunmuştur (Zindi, 1994).

### **Okul Öncesi Dönemde Zorbalığın Önlenmesi ve Müdahale Programları**

Okul öncesi dönemde zorbalığı önlemekle ilgili çok az literatür ve birkaç hazır program bulunmaktadır. Okul öncesi çocuklarda zorbalığa ilişkin araştırma eksikliği nedeniyle, erken çocukluk eğitimi için geliştirilen modeller çoğunlukla anekdot kanıtlarına dayanmaktadır (Repo, 2015). Okul öncesine yönelik zorbalığı önleme programları çocukların sosyal duygusal yeterliliklerini geliştirerek, kişiler arası ilişkilerin desteklenmesini ve böylece saldırgan davranışların azalmasını sağlanmaya yöneliktir. Araştırmacılara göre önleme programlarının başarılı olması hangi program türünün, kime, hangi yaşta sunulacağına doğru karar verilmesiyle ilgilidir. Programın hangi yaş grubuna yönelik olduğu, hedef davranışlar, eğitim liderlerinin seçimi ve eğitilmesi ve toplumun etkisi programın başarısında rol oynamaktadır. Bununla birlikte, iyi tasarlanmış programlar da başarılı olmak için tek başına yeterli değildir. Bir sosyal beceri müfredatını uygulamak için yeterli zaman ve kaynak olmalıdır aksi halde beklenenin altında sonuçlarla karşılaşılabilir. Programın başarılı olmasında okulda işbirliği içinde çalışılması, idarenin güçlü liderliği, personel eğitiminin sürekliliği, şiddeti önleme çabalarını devam ettirme ve şiddete alternatif olacak davranışları desteklemek önemli hususlardır. Zorbalığı önleme programlarının sahip olduğu bazı bileşenler vardır. Bunlar okulun zorbalık karşıtı politikası, sınıf kuralları, okul içi konferanslar, eğitim materyalleri, sınıf yönetimi, işbirlikçi grup çalışmaları, zorba, kurban ve akranlarla birlikte çalışmak, öğretmen ve velileri bilgilendirmek, oyun alanlarında denetimi sağlamak, disiplin yöntemleri, zorbalığa karşı ceza içermeyen yöntemler, videolar, bilgisayar oyunları, öğretmen ve anne-baba eğitimleridir. Zorbalığa karşı müdahale programlarının zorbalık oranını ortalama olarak % 20-23 oranında azalttığı ve mağduriyetinde % 17-20 oranında azalmasına katkı sağladığı ispatlanmıştır (Vlachou vd., 2011).

Okul temelli şiddet önleme programları genellikle öfke yönetimi, empatiyi geliştirme, sosyal problem çözme ve müzakere becerilerini destekleme, şiddet içeren medya mesajlarına direnme, alay ve zorbalıkla baş etme, iletişim ve sosyal becerileri geliştirme, barışı sağlama gibi çeşitli kavram ve yöntemlere dayanan müfredatlardan oluşur. Okul

temelli şiddeti önleme programları 150'den fazladır fakat çok azı sistematik olarak değerlendirilmiştir. Programlar ve araştırmalar daha çok ortaokul ve lise yıllarına yöneliktir. Anaokulu çocukları için geliştirilen az sayıdaki program vardır ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olanlar en çok araştırılanlardır (McMahon, Washburn, Felix, Yakın, & Childrey, 2000).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bazı zorbalığı önleme programlarına aşağıda yer verilmiştir.

*Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesi (Early Childhood Friendship Project)*, Ostrov vd. tarafından 2008 yılında Amerika'da geliştirilmiştir. Prososyal davranışları arttırarak fiziksel saldırganlığı, ilişkisel saldırganlığı ve akran mağduriyetini azaltmak için tasarlanmış küçük çocuklara yönelik sınıf temelli önleyici bir müdahale programıdır. Program içeriğinde fiziksel saldırganlık, sosyal dışlama, ilişkisel saldırganlık, ilişkisel katılım ve prososyal davranışlar, arkadaşlığı bitiren tehditler ve arkadaşlık kurma becerilerine yer verilmiştir. Programda kukla gösterileri, aktif ve pasif etkinlikler yer almıştır (Ostrov, Maseetti vd., 2008).

*Oynayamayacağını Söyleyemezsin (You Can't Say You Can't Play)*, Harrist ve Bradley tarafından 2003 yılında Amerika'da geliştirilmiştir. Program Paley'in *You Can't Say You Can't Play* kitabından yola çıkılarak çocuklarda sosyal dışlamayı önlemek için kural konulmasına ve bu kuralın uygulanmasını dayanan bir programdır. Programda Paley'in *Oynayamayacağını Söyleyemezsin (You Can't Say You Can't Play)* kitabı okunarak sonrasında, çocuklarla rol oynama, tartışma ve kural koyma çalışmaları yapılır ve çocuklar kurallara uyma konusunda desteklenir (Harrist & Bradley, 2003).

*Be-Prox Programı*, İsviçre'de Alsaker ve Valkanover tarafından 1998 yılında bir araştırma projesi kapsamında geliştirilmiştir. Özellikle anaokulu öğrencileri arasındaki zorbalık ve mağduriyetle baş etmek için tasarlanmış bir programdır. Okul öncesi öğretmenlerini eğitmeye dayanır; öğretmenlerinin zorbalıkla başa çıkma becerilerini arttırmaya yönelik bir programdır. Program grup tartışmalarına, karşılıklı desteğe, danışman öğretmen arasındaki işbirliğine ve öğretmenlerle ebeveynler arasındaki işbirliğine dayanan dört ay süren sekiz oturumdan oluşmaktadır. Programda öğretmenlerin zorbalığa karşı duyarlılığı arttırılır, öğretmenler zorbalıkla ilgili bilgilendirilir, çocuklara sınır ve kural koymada, ebeveynlerle toplantı yapmada desteklenir ve deneyimler paylaşılır (Alsaker, 2004).

*Uzaklaş, Görmezden Gel, Konuş, Yardım İste (Walk Away, Ignore, Talk, Seek Help, WITS)*, Tom Woods yönetimindeki bir yardım kuruluşu (Rock Solid Foundation) ve Bonnie Leadbeater liderliğinde Victoria Üniversitesi'nin birlikte çalışması sonucu 1998 yılında Kanada'da geliştirilmiş bir programdır. Anaokulundan üçüncü sınıfa kadar olan çocuklarda sosyal ve duygusal yeterliliği ve çocuklar arasındaki sosyal sorumluluğu arttırmayı, mağduriyeti azaltmayı amaçlayan bir önleme programıdır. Program öğretmenler, okul personeli, toplum polisi, acil servis personeli ve sporcuların desteğiyle uygulanmaktadır. Bir zorbalığa odaklanan hikayeler kullanılmaktadır. WIST mesajları dil eğitimine entegre edilmiştir. Hikayelerde kahramanlar sorunları çözmek için stratejileri kullanmaktadırlar. Programda tartışma, yaratıcı yazma, rol oynama gibi hikaye sonrası etkinlikler yer almaktadır (Leadbeater, Hoglund, & Woods, 2003).

*Empatinin Kökleri (Roots of Empathy)*, Mary Gordon tarafından 1996 yılında Kanada'da geliştirilmiştir. Okul öncesi dönemden sekizinci sınıfa kadar kullanılabilen, sosyal duygusal becerileri ve empatiyi artırarak saldırganlık düzeyini azaltmayı amaçlayan etkileri kanıtlanmış bir programdır. 3-5 yaş çocuklarına yönelik olan bölümü Empati Tohumları (Seeds of Empathy) olarak isimlendirilmektedir. Program 3-5 yaş arasındaki çocukların başkalarının ne hissettiği anlamalarını ve birbirlerine karşı sorumluluk duygusunu geliştirmelerini desteklemektedir (Vlachou vd., 2011).

*Ben Problem Çözerim (I Can Problem Solve)*, Myrna B. Shure'nin 1971 yılında Amerika'da geliştirdiği Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme (İnterpersonal Cognitive Problem Solving) programının adı 1992 yılında Ben Problem Çözerim (I Can Problem Solve) olarak değiştirilmiştir. Program anaokulu ve ilkokul çocuklarına yönelik farklı ülkelerde de kullanılmış evrensel bir önleme programıdır. Programın evde kullanılan ebeveynlere yönelik kitapları da vardır. Programda saldırgan davranışların azaltılması ve prososyal davranışların artırılması amaçlanmıştır. Program aracılığıyla çocuklar farklı bakış açılarından bakmayı, alternatif çözümler üretmeyi, sonuçları tahmin etmeyi ve problemleri çözmeyi öğrenirler (Boyle & Hassett-Walker, 2008).

*İkinci Adım: Şiddeti Önleme Programı (Second Step: A Violence Prevention Curriculum)*, Çocuk Komitesi (Committee for Children) tarafından Amerika'da 1991 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilen program empati becerilerini geliştirmeye, öfke ve dürtü kontrolünü sağlamaya yönelik toplam 28 dersten oluşan bir programdır. Empati becerilerinde çocuklar başkalarının duygularını tanıma, deneyimleme ve onlara saygı

göstermeyi öğrenir. Dürtü kontrolü etkinliklerinde problem çözme becerilerini öğrenirler ve uygularlar. Öfke yönetimi etkinlikleriyle, öfkeli duyguların ve öfkenin azaltılması teknikleri öğretilir. Her derste çoğunlukla kuklalarla yapılan bir giriş etkinliği vardır. Ardından özel durumların olduğu senaryolar kullanılmakta ve rol oynama etkinlikleri yapılmaktadır (McMahon vd., 2000).

*Eşsiz Yıllar (Incredible Years)*, 1987 yılında Amerika'da Carolyn Webster-Stratton tarafından geliştirilmiştir (Brotman vd., 2008). Çocukların saldırganlık ve davranış problemlerinin azaltılması için sosyal yeterliliklerinin evde ve okulda desteklediği, etkililiği kanıtlanmış bir programdır. Anne babayla işbirliği yapma, çocuklar arasında olumlu ilişkileri geliştirme, uygun olmayan davranışları önleme ve azaltma, sosyal duygusal becerileri destekleme modüller aracılığıyla geliştirilmektedir. Modellerin olduğu videolar, rol oyunları, tartışmalar, katılımcıların beceri ve kavramları kendilerine uyguladıkları yöntemler programda yer almaktadır (Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

*Alternatif Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi (Promoting Alternative Thinking Skills, PATHS)*, programı 1980'li yıllarda Amerika'da Mark T. Greenberg tarafından geliştirilmiştir. Programında duygusal okuryazarlık, kendini kontrol etme, sosyal yeterlilik, pozitif akran ilişkileri ve kişiler arası problem çözme becerileri senaryolardan oluşan derslerle desteklemektedir. PATHS programıyla duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi, duyguların yoğunluğunun değerlendirilmesi, duyguların yönetilmesi, dürtülerin kontrolü, stresin azaltılması, toplumsal ipuçlarını okuma ve yorumlama, sorun çözme ve karar verme aşamalarını kullanma, hayata karşı olumlu tutum, benlik bilinci, sözsüz iletişim becerileri ve sözlü iletişim becerileri gibi konularda çocuklar desteklemektedir (Kelly, Longbottom, Potts & Williamson, 2004).

## BÖLÜM 3

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul öncesinde zorbalık ve saldırganlık ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılmış olan çalışmalar günümüzden geçmişe tarih sırasına göre sunulmuştur.

#### **Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Ahmed ve Gadallah (2017) şiddeti önleme programının okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları üzerinde etkisini incelemek için Mısır'ın Assiut şehrinde yarı deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 5-6 yaşındaki 91 çocukla yürütülmüştür. Seçilen iki sınıfın biri deney biri kontrol grubu olarak tesadüfen atanmıştır. Araştırmada çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, davranış sorunları ve akademik performansıyla ilgili demografik bilgiler toplanmıştır. Çocukların mağduriyetini ve saldırgan eylemlerini değerlendirmek için Jack (2009) tarafından revize edilen "Revize Edilmiş Saldırganlık Ölçeği" (The Revised Aggression Scale) kullanılmıştır. Çocuklara üç ay boyunca Çocuk Komitesi tarafından geliştirilen (2002) "İkinci Adım Şiddeti Önleme Programı'nın" (The Second Step Violence Prevention Program) üçüncü baskısı Arapça'ya çevrilerek uygulanmıştır. Program içeriğinde empati, dürtü kontrolü ve öfke yönetimiyle ilgili 28 ders yer almaktadır. Araştırmada 25 ders haftada iki gün 30 dakika uygulanmıştır (üç ders uygulanmamıştır). Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda ön test ve son teste göre en yüksek puan alan davranışlar oyuncakçı alma, itme ve kötü bir şekilde seslenme bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu son test mağduriyet puanı, ön teste göre daha düşüktür; zarar verme davranışında fark yoktur. Deney grubunun ortalama saldırganlık puanı son testte, ön teste göre anlamlı düzeyde düşüktür; kontrol grubunda



böyle bir fark bulunmamıştır. Deney grubundaki kızların kurban olma puanı son testte kontrol grubuna göre daha düşüktür. Programın uygulanmasından sonra zarar vermede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da azalma olmuştur.

Sini ve Lydia (2016) Finlandiya’da Tuohimäki anaokulunda zorbalığı önlemek için çocukların sosyal becerilerini yaratıcı yollarla desteklemişlerdir. Araştırma çoğunluğu erkeklerden oluşan 6 yaşındaki 13 çocukla yapılmıştır. Etkinliklerde medya eğitimi, drama gibi eğlenceli yöntemler kullanılmıştır. Özür dilemek, yaratıcı problem çözme ve farklılıkları anlamak eğitimin temalarıdır ve hikaye tabanlı etkinlikler, zorbalığı, etkilerini ve başkalarına nasıl hissettirdiğini anlamaya yöneliktir. Dört oturum yapılmıştır. Nitel olan araştırmada gözlem ve geri bildirimle değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonunda temalara daha uzun süre yer verilebileceği, tutum ve düşünce değişikliklerini anlamak için ölçmeler yapılabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte çocuklarla yapılan tartışmalarda çocukların mesajları aldıkları anlaşılmıştır. Çocukların yakın arkadaşları olduğunda daha istekli katılım gösterdikleri görülmüştür. Çocukların dikkatini dağılması ve zaman sınırlamaları yüzünden etkinliklerde kısaltmalar yapılmıştır. Çocuklar basit oyunlar ve fiziksel aktivitelerle aktif kılınmıştır. Çocukların etkinlikleri sevdikleri, videoları keyifle izlediği görülmüştür. Öğretmenler, projenin daha önce uygulanan İkinci Adım Programı gibi olduğunu ve çocukların yeni şeyler öğrenmediğini, kendilerinin yeni yöntemler öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ostrov, Godleski, Kamper-DeMarco, Blakely-McClure ve Celenza (2015) yaptıkları araştırmada Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesinin, fiziksel ve ilişkisel zorbalığa ve fiziksel ve ilişkisel mağduriyete etkisini incelemişlerdir. Araştırma New York’ta 6 okuldan 12 sınıfla ve yaşları 3-5 arasında değişen 141 çocukla yapılmıştır. Çocukların 80’i deney (40 erkek, 40 kız), 61’i kontrol (34 erkek, 27 kız) grubunda yer almıştır. Çocukların ilişkisel ve fiziksel mağduriyetleri Crick ve arkadaşları tarafından (1999) geliştirilen “Okul Öncesinde Akran Mağduriyeti Ölçeği” (Prescholl Peer Victimization) ile değerlendirilmiştir. Ölçekler öğretmen ve gözlemciler tarafından doldurulmuştur. Orjinali altı hafta olan Ostrow ve arkadaşlarının (2009) geliştirdiği “Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesi” (Early Childhood Friendship Project) geliştirilerek sekiz hafta uygulanmıştır. Her hafta konularla (fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, dışlama, dahil etme, dostluk, prososyal davranışlar, paylaşma, yardım etme gibi) ilgili dört müdahale (kuklalarla anlatım, serbest oyun sırasında destekleyici uygulamalar, aktif ve pasif etkinlikler)

yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubunda ilişkisel zorbalığın kontrol grubuna göre azaldığı bulunmuştur. İlişkisel ve fiziksel mağduriyet deney grubundaki kızlarda kontrol grubundakilere göre azalmıştır. Deney grubunda kontrol grubuna göre fiziksel zorbalık için anlamlı olmayan azalmalar olmuştur.

Werner, Eaton, Lyle, Tseng ve Holst (2014) yaptıkları araştırmada annelerin sosyal koçluğunun fiziksel ve ilişkisel saldırganlığa etkisini incelemişlerdir. Araştırma 175 okul öncesi dönem çocuğu (91 kız, 84 erkek), anneleri ve 11 öğretmenle yapılmıştır. Annelerin sosyal koçlukları, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış 60-90 dakika arasında değişen çocuk anne etkileşiminin kayıtları incelenerek değerlendirilmiştir. Annelere akran saldırganlıklarıyla ilgili içeriği olan hikaye kitapları verilerek çocuklarına okumaları ve çocuklarıyla kitabı tartışmaları istenmiştir. Annelerin kitapla ilgili çocuğuyla yaptığı konuşmalar; ayrıntılandırma (ana konu, karakterlerin niyetleri ve duyguları, çocukların benzer deneyimleri, başa çıkma stratejileri), duygu referansları (yüz ifadeleri, duygular hakkında konuşma, karakterlerin hislerine yer verme), kural ihlali (eylemlerin doğru olup olmadığı, neden yanlış olduğu, saldırganlığın sonuçları) boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkları “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” (The Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form, Crick, Casas ve Moster, 1997) ile başlangıçta ve bir yıl sonra değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda erkekler kızlara göre daha saldırgan çıkmıştır. Araştırma sonunda annesi düşük seviyede sosyal koçluk yapan çocuklar daha çok ilişkisel saldırgan bulunmuştur. Düşük seviyedeki sosyal koçluğun gelecekteki ilişkisel saldırganlığı öngördüğü tespit edilmiştir.

Vlachou, Botsoglou ve Andreou (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde akran zorbalığını akran bildirim, öz bildirim, öğretmen bildirim ve doğal gözlemlere dayanarak incelemişlerdir. Araştırma 4- 6 yaş arasındaki 167 çocukla (88 kız, 79 erkek) ve sekiz sınıf öğretmeniyle Yunanistan’da yapılmıştır. Öğretmenlerin çocukları, çocukların kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri için dört resimden oluşan ölçek (Monks, Ruiz ve Val, 2002) kullanılmıştır. Ayrıca çocuklar gözlemlenmiştir. Araştırma sonucuna göre farklı bilgi kaynaklarına göre fiziksel zorbalık ve sosyal dışlama %28-53; sözel zorbalık %12-50; söylenti yayma %1.2-32.4 aralıklarında değişmektedir. En yüksek oranlar akran bildirimde bulunmuştur. Çocuklar kendilerini zorbaya kıyasla daha çok mağdur olarak bildirmişlerdir. Sonuçlara göre zorba ve kurban rolleri dışında gözlemci, asistan, güçlendirici ve savunucu

rolleri okul öncesi dönemde görülmüştür. Fiziksel zorbalık diğerlerine göre daha çok görülmüştür. Zorbalığın daha çok ikili ilişkilerde görüldüğü bununla birlikte okul öncesinde grup zorbalığının da görüldüğü tespit edilmiştir; üç olaydan ikisinde bir grubun kurbanına yönelik saldırısı olduğu bulunmuştur. Zorbalık olaylarının çoğunda diğer akranların olduğu ve bunların önemli bir kısmının destekçi, küçük bir kısmının savunucu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ortamda olduklarında çoğunlukla kurbanına yardım ettikleri görülmüştür. Zorbalığın daha çok gözetim yokken gerçekleştiği; denetimin oyun alanına göre sınıfta daha çok olduğu, bahçenin görünmeyen yerlerinde öğretmenlerin müdahalede daha pasif olduğu bulunmuştur.

Freeman (2014) yaptığı araştırmada zorbalık temalı resimli çocuk kitaplarının çocukların zorbalıkla ilgili bilgi, algı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 4-6 yaş aralığındaki 30 çocukla (18 kız, 12 erkek) yapılmıştır. Çocukların zorbalıkla ilgili bilgileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve görüşmelerle değerlendirilmiştir. Sonrasında çocuklara yirmi adet resimli hikaye kitabı okunarak kitap tartışılmış ve rol oynama gibi okunan kitapla ilgili hikaye sonrası etkinliklere yer verilmiştir. Uygulama sonunda çocuklara tekrar anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Hikaye kitabına dayalı etkinliklerin çocukların zorbalığın ne olduğu, zorbaların neler yaptığı ve zorba davranışlar karşısında neler yapılabileceğiyle ilgili bilgi, algı ve tutumlarında olumlu gelişmelere etki ettiği görülmüştür.

Vlachou, Botsoglou ve Andreu (2013), okul öncesi dönemde akran zorbalığını çok yönlü bir yaklaşımla incelemişlerdir. Araştırma Yunanistan'da yaşları 4-6 arasında değişen 167 çocuk (88 kız, 79 erkek) ve sekiz sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma verileri Monks ve arkadaşları tarafından geliştirilen sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, sosyal dışlama, söylenti yayma alt boyutları olan çizimlerden oluşan ölçekle toplanmıştır. Çocuklar kendilerini ve akranlarını değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler de çocukları değerlendirmiştir. İki araştırmacı tarafından da Ostrov ve Keating'in gözlem metoduyla doğal gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda veri kaynakları arasında ilişki önemsiz ve orta dereceli bulunmuştur. Ayrıca akran değerlendirmesinde zorbalık sıklıkları; öğretmen değerlendirmesi ve doğal gözleme göre daha yüksek bulunmuştur. Akran değerlendirmesinde zorbalık türlerinin hiç birinde kimse zorba/kurban olarak bildirilmemiştir.

Hoglund, Hosan ve Leadbeater (2012) akran mağduriyeti önleme programının (WITS-İlkokul Programı) etkisini çocuklar tarafından bildirilen akran mağduriyeti, yardım isteme davranışları, sosyal duygusal uyum etrafında birinci ve altıncı sınıflar arasında yarı deneysel boylamsal çalışmada incelemişlerdir. Araştırmaya Batı Kanada’da 17 okuldan (11 okul deney grubu, 6 okul kontrol grubu) 432 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır ve altı yıl boyunca takip edilmişlerdir. Veri toplanan çocuk sayıları birinci sınıfta 423, ikinci sınıfta 397, üçüncü sınıfta 358, beşinci sınıfta 203, altıncı sınıfta 238’dir. Dördüncü sınıfta veri toplanmamıştır. Araştırma kapsamında öğretmen, okul müdürleri ve oyun bahçesi asistanları WITS programı ile ilgili hizmet içi eğitim almıştır. WITS eğitimi üç yıl süreyle verilmiştir. WITS İlkokul Programı öğretmenler, okul personeli (oyun alanı denetleyicileri, kütüphaneciler) tarafından okul genelinde toplum polisi, acil servis personeli ve sporcuların desteğiyle uygulanmıştır. Bir zorbalığa odaklanan hikayeler kullanılarak WIST mesajları dil eğitimine entegre edilmiştir. Bunlar kahramanların sorunları çözmek için stratejileri kullandıkları hikayelerdir. Programda tartışma, yaratıcı yazma, rol oynama gibi hikaye sonrası etkinlikler vardır. Ayda bir kitaba yer verilmesi teşvik edilmiştir ve WITS’in uygulanması değerlendirilmiştir. Araştırmada akran mağduriyetini ölçmek için çocukların kendi bildirimlerine dayanan Crick ve Grotpeter’in (1996) “Sosyal Deneyimler Anketi” (Social Experiences Questionnaire) kullanılmıştır. Çocukların yardım isteme davranışları Schultz, Selman ve LaRusso (2003) tarafından geliştirilen “İlişki Anketi” (Relationship Questionnaire) ile ölçülmüştür. Bu ölçekte kişiler arası çatışmalar vardır ve çocuklardan önerilen dört stratejiden en iyisini seçmeleri istenir, yardım istenen stratejiler en iyisidir. Çocukların sosyal duygusal uyumları 1-4. sınıfta “Erken Okul Davranış Değerlendirme Ölçeği” (Early School Behavior Rating Scale, Caldwell ve Pianta, 1991) ile; 5-6. sınıfta “Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği” ile (Behavior Assessment Scale for Children, Reynolds & Kamphaus, 2002) öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Cinsiyet, ailevi riskler (ebeveynin düşük eğitimi, tek ebeveyn vs.) ve okul yoksulluk düzeyleri değişkenler olarak alınmıştır. Araştırma sonunda WITS programının fiziksel ve ilişkisel mağduriyette azalmalara, sosyal yeterlilikte artışlara, saldırganlığın artış hızının yavaşlamasına katkı sağladığı bulunmuştur. WITS programı uygulanan çocuklarda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık beşinci sınıfa kadar düşmüştür fakat altıncı sınıfın bahar döneminde artmıştır. Kızlar, başlangıçta erkeklerden daha fazla sosyal yeterlilik ve daha az saldırganlık göstermiştir. Yoksulluk seviyesi yüksek olan okullardaki çocuklarda, yoksulluk seviyesi az olan okuldaki çocuklara göre daha fazla ilişkisel mağduriyet

bulunmuştur. Yoksulluk düzeyi yüksek olan program okullarında fiziksel mağduriyet ve saldırganlık azalmış, yardım isteme davranışı artmıştır. Yoksulluk düzeyi yüksek olan kontrol grubu okullarında mağduriyet ve saldırganlık artmış, yardım isteme davranışı azalmıştır. Çocuklar daha fazla sosyal yetkinlik gösterdiklerinde ve kabul edilir yardım arama stratejileri önerdiklerinde fiziksel ve ilişkisel mağduriyet azalmıştır.

Kirves ve Sajaniemi (2012) yaptıkları araştırmada Finlandiya'daki anaokullarında zorbalığın yaygınlığını incelemiştir. Araştırmanın nicel verileri 770 anaokulu personelini ve üç altı yaş aralığındaki 6910 çocuktan anketle toplanmıştır. Nitel veriler üç altı yaş aralığındaki 61 çocuk, 24 ebeveyn ve 29 okul personeliyle zorbalıkla ilgili görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ankette Olweus'un zorbalık kriterlerine göre okul personeli zorbalığın sıklığını, zorbalıkta rolleri ve zorbalığın türlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda anaokullarında %7.1 oranında zorba, %3.3 oranında kurban, %2.2 oranında zorba/kurban çocuk olduğu yani çocukların %12.6'sının zorbalığa karıştığı bulunmuştur. Ayrıca göçmen çocukların %6.9'unun zorba, %5.2'sinin kurban, % 2.7'sinin zorba/kurban olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli çocukların diğerlerinden fazla zorba, kurban, zorba/kurban olduğu bulunmuştur. Zorba erkek oranı (%64.3) kızlardan (%35.7) yüksek bulunmuştur. Zorba/kurban oranı da erkeklerde (% 62.5) kızlardan (% 37.3) yüksek bulunmuştur. Araştırmada en yaygın zorbalık şekli psikolojik olarak zorbalık bulunmuştur (%10.7). Bunu sözel zorbalık (%8.18) ve fiziksel zorbalık (%7.45) izlemiştir. Araştırmada çocukların zorbalık davranışlarını ayırt ettikleri; ebeveynlerin bu tür davranışları gelişimsel bulduğu ve personelin zorbalığı önleme konusunda eğitime ihtiyaç duyduğu bulunmuştur.

Ostrov, Masetti vd., (2008) yaptıkları araştırmada çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığını ve akran mağduriyetini azaltmak ve prososyal davranışlarını arttırmak için "Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesi" (Early Childhood Friendship Project) programını altı hafta uygulayarak sonuçlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma yedi okulda 18 sınıftan 3-5 yaş aralığındaki 403 çocukla (deney grubu 202, kontrol grubu 201 çocuk) yapılmıştır. Dokuz sınıf deney, dokuz sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Müdahale programının içeriğinde fiziksel saldırganlık, sosyal dışlama, ilişkisel saldırganlık, ilişkisel katılım ve prososyal davranışlar, arkadaşlığı bitiren tehditler ve arkadaşlık kurma becerilerine yer verilmiştir. Programda kukla gösterileri, aktif ve pasif etkinlikler yer almıştır. Araştırma kapsamında çocukların saldırganlıkları ve mağduriyetleri Ostrov ve Keating'in (2004)

Erken Çocuklukta Gözlem Sistemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çocukların prososyal davranışları Crick, Casas ve Mosher'in (1997) geliştirdiği "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu" (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form) ile sınıf bazlı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kontrol grubu ön test sonuçlarında ilişkisel saldırganlıkla ilişkisel mağduriyet arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Gözlemlenen ilişkisel ve fiziksel saldırganlık ve gözlemlenen ilişkisel ve fiziksel mağduriyette gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte deney grubunda ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, ilişkisel mağduriyet, fiziksel mağduriyet kontrol grubuna göre daha fazla azalma eğilimi göstermiştir. Deney grubunda prososyal davranışlar kontrol grubuna göre daha fazla artmıştır.

Brotman vd., (2008) uyguladıkları müdahale programın risk altındaki çocukların fiziksel saldırganlıklarına ve ailelerin ebeveynlik uygulamalarına etkisini incelemiştir. Araştırma New York'da aile mahkemesinde yargılanan ergenlerin ailesinden yaşı 33-63 ay arasında olan yüksek risk altındaki 92 çocukla yapılmıştır. 47 aile deney grubu, 45 aile kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada 8 ay boyunca aile içi müdahale yapılmıştır. Ebeveynlik uygulamaları (sert ebeveynlik, duyarlı ebeveynlik, öğrenmeyi teşvik), çocukların sosyal yeterlilikleri ve fiziksel saldırganlıkları iki yıl boyunca değerlendirilmiştir. Araştırmada dört kez değerlendirme yapılmıştır (Başlangıçta, 8, 16 ve 24. aylarda). Çocukların fiziksel saldırganlıkları evde ve merkezde ebeveyn çocuk oyunu sırasında "Revize Edilmiş İkili Ebeveyn Çocuk Etkileşimi Kodlama Sistemi" (The Dyadic Parent-Child Interaction Coding System-Revised, Robinson ve Eyberg, 1981; Webster-Stratton, 1985) ile değerlendirilmiştir. Çocukların fiziksel saldırganlıkları ebeveynleri tarafından "New York Ebeveyn Değerlendirme Ölçeği" (New York Parent Rating Scale, Miller vd., 1995) ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin sert ebeveynlik ve duyarlı ebeveynlik uygulamaları "Revize Edilmiş İkili Ebeveyn Çocuk Etkileşimi Kodlama Sistemi" (The Dyadic Parent-Child Interaction Coding System-Revised, Robinson ve Eyberg, 1981; Webster-Stratton, 1985) ve "Küresel Ebeveyn Çocuk Etkileşimi Gösterimleri" (Global Impressions of Parent-Child Interactions, Brotman, 1996) ile değerlendirilmiştir. Sert ebeveynlik uygulamaları ayrıca "Ebeveynlik Uygulamaları Görüşmesi" (Parenting Practices Interview, Webster-Stratton, 1998) ile de değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin öğrenme desteği "Ev Gözlemiyle Çevrenin Değerlendirilmesi- Erken Çocukluk Versiyonu" (Home Observation for the Measurement

of the Environment-Early Childhood Version, Caldwell ve Bradley, 1984) ile değerlendirilmiştir. Müdahale programı Webster-Stratton'un (1987) davranış sorunları olan çocuklara yönelik olan Eşsiz Yıllar Serisi (Incredible Years Series) programından uyarlanmıştır. Programda ailelere sekiz ay süresince aktif müdahale; altı ay sonra üç aylık destekleyici müdahale yapılmıştır. Sekiz aylık etkin müdahalede aileler ve çocuklarla 22 grup oturumu yapılmıştır. Ayrıca on kere ev ziyareti yapılmış ve ihtiyaç duyduklarında ailelere destek verilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunda saldırganlık azalırken kontrol grubunda arttığı bulunmuştur. Kontrol grubundaki gözlemlenen fiziksel saldırganlık deney grubundan beş kat fazladır. Deney grubunda fiziksel zorbalıkta %22 azalma olurken, kontrol grubunda %9 azalma olmuştur. Deney grubunda %6 oranında saldırganlık başlamıştır; kontrol grubunda bu oran %16'dır. Deney grubunun %10'unda, kontrol grubunun %20'sinde istenmeyen fiziksel saldırganlık sınıflamaları görülmüştür. Ebeveyn değerlendirmesine göre müdahale programının saldırganlık üzerinde etkisi bulunmamıştır. Fakat deney grubunda daha az fiziksel saldırganlık bildirilmiştir. Kontrol grubunda deney grubuna kıyasla dokuz kat fazla fiziksel saldırganlık bildirilmiştir. Ebeveyn değerlendirmesine göre deney grubunun %20'sinde, kontrol grubunun %29'unda devam eden ve yeni başlayan saldırganlık bulunmuştur. Kontrol grubunun %24'ünde deney grubunun %48'inde fiziksel saldırganlıkta kabul edilen desen bulunmuştur.

Ostrov, Ries, Stauffacher, Godleski ve Mullins (2008), çocukların fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve kandırıcı davranışlarını; çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla kısa süreli boylamsal bir araştırmayla incelemişlerdir. Araştırma Amerika'nın kuzeydoğusunda büyük bir şehirde üniversiteye bağlı okullarda yaş ortalaması 44 ay olan 121 çocukla (69 kız, 51 erkek) yapılmıştır. Çocukların saldırganlıkları Ostrov ve arkadaşları tarafından geliştirilen yöntemle serbest oyunları sırasında gözlemlenmiştir. Çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığının öğretmen tarafından değerlendirilmesi için Crick ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu" (The Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form) kullanılmıştır. Çocukların yalan, aldatma ve gerçek dışı beyanlarını ölçen Ostrov tarafından geliştirilen "Çocukların Yanlış Beyanı- Öğretmen formu" (The Children's False Statement- Teacher Form) öğretmenler tarafından doldurulmuştur. İlk gözlemler okul açıldıktan iki ay sonra yapılmıştır. Bir gözlem dönemi sekiz hafta sürmüştür. Gözlem döneminin ortasında öğretmen formları doldurulmuştur. İlk gözlem dönemi bittikten dört ay sonra ikinci gözlemler başlamıştır. Araştırma sonunda

öğretmen değerlendirmeleri ve saldırganlıkla ilgili yapılan gözlemsel değerlendirmeler arasında ilişki bulunmuştur. İlişkisel saldırganlıkla ilgili gözlem raporlarıyla öğretmen ilişkisel saldırganlık raporları arasında, öğretmen fiziksel saldırganlık raporlarından daha yüksek ilişki bulunmuştur. Gözlemlenen İlişkisel ve fiziksel saldırganlık, kandırıcı davranışlarla aynı zamanda ve gelecekte ilişkili bulunmuştur.

Ostrov ve Crick (2007) erken çocukluk döneminde saldırganlık türünü (fiziksel, ilişkisel) ve fonksiyonlarını (proaktif, reaktif) yaptıkları kısa süreli boylamsal çalışmada incelemişlerdir. Çalışma Amerika’da iki anaokulunda 9 sınıftan 9 öğretmen ve yaşları 30-48 ay arasında değişen 132 çocukla (69 kız, 63 erkek) yapılmıştır. Çalışma üç zamanda gerçekleştirilmiştir. Zaman 1 ve 2’de iki üç aylık veri toplama süreci olmuştur. Zamanlar arasında dört beş aylık ara verilmiştir. Zaman 3 bir sonraki eğitim yılının sonbahar ayıdır. Araştırmada Ostrov ve Keating’in (2004) önerdiği gibi doğal gözlemler yapılmıştır. Her çocuk toplamda 160 dk. gözlemlenmiştir. Öğretmenler fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkla ilgili Crick ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği “Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunu” (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form); proaktif, reaktif saldırganlıkla ilgili olarak Little vd. (2003) geliştirdiği “Okulöncesi Proaktif ve Reaktif Saldırganlık- Öğretmen Raporu’nu” (Preschool Proactive and Reactive Aggression-Teacher Report); sosyal psikolojik uyumla ilgili olarak Crick ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’nu” (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form Instrument); öğretmen çocuk ilişkisini değerlendirmek için Pianta ve arkadaşları (1995) tarafından geliştirilen “Öğrenci Öğretmen İlişkisi Ölçeği’ni” (Student Teacher Relationship Scale) doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel saldırgan olduğu; erkeklerde görülen fiziksel proaktif saldırganlığın fiziksel reaktif saldırganlıktan fazla olduğu; erkeklerin fiziksel saldırganlıklarını daha çok erkek akranlarına yönelttikleri; ilişkisel saldırganlığın kızlarda daha yaygın olduğu; kızlar ve erkeklerde proaktif ilişkisel saldırganlığın reaktif ilişkisel saldırganlıktan fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada proaktif ilişkisel saldırganlığın, gelecekteki akran reddini ve öğrenci öğretmen çatışmasını öngördüğü; reaktif ilişkisel saldırganlığın ise öğrenci öğretmen çatışmasını öngördüğü bulunmuştur.

Nelson, Hart, Yang, Olsen ve Jin (2006) yaptıkları araştırmada Çinli ebeveynlerin ceza yöntemlerinin çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma Pekin’de iki anaokulundaki dokuz sınıftan yaşları 46-76 ay arasında değişen 215



(100 erkek, 115 kız) çocukla yapılmıştır. Çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık puanları, bireysel yapılan görüşmelerde akran değerlendirmesiyle hesaplanmıştır. Bireysel görüşmelerde çocuklara sorulan sorular önceki çalışmalardan uyarlanmıştır. Ailelere fiziksel zorlama ve psikolojik kontrole ilgili daha önceki çalışmalardan uyarlanmış anket uygulanmıştır. Anketler 180 anne ve 167 baba tarafından doldurulmuştur. Çalışma sonunda anne babaların fiziksel zorlama olmadan psikolojik kontrolleri olduğunda; kız çocuklarının akranları arasında fiziksel ve ilişkisel olarak saldırgan olma olasılığı yüksek bulunmuştur. Anne babalar psikolojik kontrolün yerine fiziksel zorlama gösterdiklerinde erkek çocukların fiziksel saldırgan olma olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Anneler, babalara göre daha fazla fiziksel zorlama gösterdiklerinde kızlarda ilişkisel saldırganlık daha fazla bulunmuştur. Babalar annelere göre daha fazla psikolojik kontrol gösterdiğinde kızlar daha fazla ilişkisel saldırgan olmaktadır. Araştırmada ebeveyn tutarsızlıklarının çocuklarda özellikle de kızlarda saldırgan davranışlarda etkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik kontrol kızlarda; fiziksel zorlama erkeklerde saldırganlıkla ilişkilendirilmiştir.

Crick vd. (2006) saldırganlığın gelişimini anlamak için yaşları 30-52 ay arasında bulunan 91 çocukla (52 kız, 39 erkek) ve öğretmenleriyle 18 ay süren boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Çocuklar serbest oyunları sırasında ilişkisel ve fiziksel saldırganlıklarıyla ilgili olarak iki eğitim öğretim yılında 4-6 ay aralıklarla dört kez gözlemlenmiştir. Çocukların saldırganlıklarıyla ilgili akran görüşlerini almak için çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler çocukların saldırganlıklarını, prososyal davranışlarını ve akran reddini değerlendirdikleri “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formunu” (The Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, Crick vd. 1997, 1999) doldurmuşlardır. Araştırmada öğretmen değerlendirmesiyle elde edilen verilerin gözlem sonuçlarını desteklediği bulunmuştur. Araştırma sonucunda kızların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırgan olduğu; erkeklerin de kızlara göre daha fazla fiziksel saldırgan olduğu bulunmuştur. Çocukların daha çok aynı cinsiyetteki akranlarına karşı saldırgan oldukları bulunmuştur. İlişkisel saldırganlık erken çocukluk döneminde orta düzeyde kararlı bulunmuş ve gelecekteki akran reddi problemleriyle ilişkilendirilmiştir.

Peren ve Alsaker (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde zorbalık rollerini ve bu rollerin sosyal davranışlar ve akran ilişkileriyle ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma yaşları 5-7 arasında değişen 344 çocukla (190 erkek, 154 kız) İsviçre’de yapılmıştır. Araştırmada anasınıfında ilk yılı olanlar küçük, ikinci yılı olanlar büyük çocuklar olarak

değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların zorbalık davranışları öğretmenleri ve akranları tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal davranışları Aksaker'in (1993) başka araştırmalara dayanarak oluşturduğu ölçekle öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların arkadaşları, oyun arkadaşları çocuklarla yapılan görüşmelerle değerlendirilmiştir. Çocukların dahil oldukları sosyal grupların büyüklüğü, kimlerle aynı gruplarda yer aldıkları Cairns ve arkadaşlarının (1998) prosedürlerine dayanarak, çocuklarla yapılan görüşmelerle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen raporlarına göre çocukların %7'si kurban, %7'si zorba/kurban, %12'si zorba, %54'ü katılmayan olarak bulunmuştur. Çocuk değerlendirmesine göre %4 kurban, %6 zorba/kurban, %8 zorba, %49 katılmayan olarak bulunmuştur. Araştırmaya göre zorbalığa katılmayan kızlar erkeklerden fazladır. Erkeklerde zorba, kurban/zorba ve kurban oranı kızlardan yüksektir. Büyük çocuklarda zorbalık daha yaygındır. Zorba/kurban ve zorba çocuklar diğerlerine göre fiziksel olarak daha saldırgan; büyük yaş grubundaki zorba/kurbanlar, zorbalara göre daha fazla fiziksel saldırgan; küçük yaştaki zorbalılar, büyük yaştaki zorbalara göre daha fazla fiziksel saldırgan; erkekler kızlara göre daha fazla fiziksel saldırgan bulunmuştur. Zorba ve zorba/kurbanlar, kurbanlara ve zorbalığa katılmayan çocuklara göre sözel olarak daha saldırgan bulunmuştur. Küçük çocuklar ve zorbalığa katılmayanlar, zorbalara göre daha prososyal; büyük yaştaki zorbalığa katılmayan çocuklar zorba/kurban ve kurbanlardan daha prososyal; büyük yaştaki kurbanlar küçük yaştaki kurbanlara göre daha prososyal bulunmuştur. Büyük çocukların küçüklere göre daha fazla oyun arkadaşı olduğu bulunmuştur. Bütün çocukların %24'ünün; zorbalığa katılmayanların %19'unun, kurbanların %50'sinin; zorba/kurbanların %41'inin; zorbaların %18'inin karşılıklı oyun arkadaşı olmadığı bulunmuştur. Zorbaların, kurbanlara ve katılmayanlara göre daha büyük sosyal grupların üyesi olduğu bulunmuştur. Zorbalar sıklıkla diğer zorbalarla arkadaş bulunmuştur. Zorba ve zorba/kurbanlar beklenenden daha sık zorbalarla aynı sosyal gruba ait fakat katılmayan çocuklarla daha az aynı sosyal gruba ait bulunmuştur.

Hanish, Ryan, Martin ve Fabes (2005) erken çocuklukta akran mağduriyetini sosyal bağlamda incelemişlerdir. Araştırma yaşları 2-5 arasında değişen 87 anaokulu çocuğuyla ve yaşları 4-7 arasında değişen 81 anasınıflı çocuğuyla yapılmıştır. Veri toplamak için gözlem, öğretmen değerlendirmesi, sosyometrik derecelendirmeler ve akranlar tarafından aday gösterme yöntemleri kullanılmıştır. Akran mağduriyeti gözlemciler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Sosyal kabulle ilgili olarak Asher vd. (1979) tarafından

geliştirilen prosedürler uygulanmıştır. Çocuklara bireysel olarak her arkadaşıyla ne kadar oynamayı sevdiği sorulmuştur. Karşılıklı arkadaşlığı belirlemek için Bukowski vd. (1994) tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Çocukların sosyal oyun sıklıkları yapılan gözlemlerle belirlenmiştir. Akran grubu saldırganlığı “Çocuk Davranış Ölçeği” (Children’s Behavior Scale, Ladd & Profilet, 1996) ile belirlenmiştir. Araştırma sonunda anaokulu çocukları için, sosyal kabul ve arkadaşlıklar, akran mağduriyeti ile anlamlı şekilde ilişkili çıkmamıştır. Akranlarla oynamak ve saldırgan akranlara maruz kalmak; akran mağduriyetiyle yüksek oranda ilişkilendirilmiştir. Anasınıfında, saldırgan akranlara maruz kalma, akran mağduru olma riskine arttırmaktadır. Akranlar tarafından sevilme ve arkadaş olmak, mağduriyetle ters orantılı bulunmuştur. Anasınıfı çocukları için arkadaşlık ve sosyal kabul arasında anlamlı ilişki bulunmuş fakat sosyal kabul ile sosyal oyun ve arkadaşlık ile sosyal oyun arasında ilişki bulunmamıştır.

Ostrow (2005) yaptığı çalışmada erken çocukluk döneminde saldırganlık türleriyle çocukların kandırma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ortalama yaşları 44 ay olan 64 çocukla (37 kız, 27 erkek) yapılmıştır. Araştırmada saldırganlığı belirlemek için Ostrow ve Keating’in (2004) gözlem prosedürleri ve Crick ve arkadaşlarının (1997) geliştirdiği “Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form) kullanılmıştır. Her çocuk serbest oyun sırasında 80 dakika gözlemlenmiştir. Çocukların kandırma davranışları araştırmacı tarafından geliştirilen çocukların kandırma, yalan ve yanlış ifadelerinin değerlendirildiği “Çocukların Yanlış İfadeleri Öğretmen Formu” (The Children’s False Statement- Teacher Form) ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda kızların kızlara karşı ilişkisel saldırgan olduğu (erkeklerle olduklarından fazla), erkeklerin erkeklerle karşı daha çok fiziksel saldırgan olduğu bulunmuştur. İlişkisel saldırganlık kandırma davranışının önemli bir öngörücüsü olarak bulunmuştur. Fiziksel saldırganlık erkekler için kandırmanın öngörücüsü olarak bulunmuştur.

Monks, Smith ve Sweetenham (2005) yaptıkları çalışmada saldırganlıktaki rolleri; sosyal bilişsel beceriler, yönetici fonksiyonlar ve bağlanma profilleriyle ilgili incelemiştir. Çalışma Londra’da yaşları 4-6 arasında değişen 104 çocuk (59 kız, 45 erkek) ve birinci sınıf seviyesinde iki sınıfla yapılarak okul öncesi dönemle orta çocukluk dönemi karşılaştırılmıştır. Çocuklar ile sırayla İngiliz Resimli Kelime Testi, zihin teorisi görevleri, kandırma görevi, yönetici fonksiyon görevleri, saldırganlık rollerinin

belirlenmesi, Ayrılık Kaygısı Testi için toplamda altı kez görüşülmüştür. Araştırmada saldırganlık rollerinin belirlenmesi için Monks ve arkadaşlarının (2003) geliştirdikleri fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, sosyal dışlama ve söylenti yayma boyutları olan karikatürlerden oluşan, akran değerlendirmesine dayalı ölçek kullanılmıştır. Çocukların sözel yetenekleri için Dunn vd. 1982’de geliştirdiği “İngiliz Resimli Kelime Testi” (British Picture Vocabulary Scale) kullanılmıştır. Sosyal bilişsel yetenekler için zihin teorisinin aldatmacalı görevleri çocuklara yaptırılmıştır. Bu amaçla zihin teorisinin üç görevi üçer defa uygulanmıştır. Sodian ve Frith’in (1992) etiket için rakibi aldatmaya dayalı görevi uygulanmıştır. Çocukların yönetici işlevleri; engelli kontrol görevi ve planlama göreviyle değerlendirilmiştir. Bağlanma profillerini incelemek için çocuklara Kaplan’ın (1985) “Ayrılık Kaygısı Testi” (Separation Anxiety Test) uygulanmıştır. Araştırma sonunda çocukların %25’i saldırgan, %22’si kurban, %16’sı savunucu olarak çıkmıştır. Saldırgan adaylar en çok sosyal dışlama, sonra sırasıyla fiziksel saldırganlık, sözle saldırganlık, söylenti yayma uygulamaktadır. Saldırgan rolünde erkekler kızlardan fazla aday gösterilmiştir. Araştırma sonunda kurbanların sosyal bilişsel görevlerde düşük performans sergilemedikleri ve orta çocukluk dönemindeki kurbanlarda olduğu gibi güvensiz bağlanma özelliği göstermedikleri bulunmuştur. Saldırganlar büyük saldırganlarla karşılaştırıldığında sosyal bilişsel görevlerde iyi performans sergileyememişlerdir. Savunucuların, sosyal bilişsel görevler üzerinde ortalamanın üstünde (diğer gruplardan önemli ölçüde farklı olmasa da) performans sergilediği bulunmuştur.

Kochenderfer–Ladd (2004) yaptığı araştırmada akran şiddetine maruz kalmada uyum sağlama ya da uyum sağlayamamada duyguların rolünü incelemiştir. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri’nde ağırlıklı olarak düşük-orta sınıf ailelere hizmet veren bir ilkokulun anaokulundan beşinci sınıfa kadar olan sınıf seviyelerinde 145 çocukla (66 kız, 79 erkek) yapılmıştır. Araştırmada çocukların yaşadıkları akran saldırganlığıyla ilgili algılarını, yalnızlık, kaygı ve depresif eğilimleri değerlendirmek için “Okul Deneyimi Anketi” (School Experiences Questionnaire) kullanılmıştır. Okul Deneyimi Anketi güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış birkaç ölçek kullanılarak oluşturulmuştur. Çocukların duygularını ve başa çıkma stratejilerini değerlendirmek için birkaç maddesi başka bir ölçekten uyarlanan araştırmacının oluşturduğu “Okulda Kötü Şeyler Gerçekleştiğinde” (When Bad Things Happen in School) anketi kullanılmıştır. Çocukların akran saldırganlığına karşı tepkilerini değerlendirmek için varsayımsal senaryolar kullanılmıştır. Araştırmada akran

şiddetine uğrayan çocukların akran şiddetine uğramayan çocuklara göre daha olumsuz duygular (öfke, korku) bildirdikleri bulunmuştur. Araştırma sonunda korku; yardım arama, çatışmayı çözme ve daha az içselleştirilmiş problemlerle ilgili bulunmuştur. Çatışmayı çözme mağduriyetin azalmasıyla; öfke ve utanç, intikam arayışı ve mağduriyet artışıyla ilişkili bulunmuştur.

Gillies-Rezo ve Bosacki (2003) Kanada’da 5-6 yaşında anaokuluna giden 15 çocukla (7 kız, 8 erkek) çocukların zorbalığa yönelik algılarını ortaya koymak için araştırma yapmışlardır. Çocuklardan zorbalıkla ilgili hikaye anlatmaları ve resim yapmaları istenmiş sonrasında çocuklara sorulan sorularla anlatmaları sağlanmıştır. Daha sonra çocuklar resimli kitapla zorbalık hakkında bilgilendirilmiş ve kendi hayatlarında olan bir zorbalığı resmetmeleri istenmiştir ve resimleri anlatılmıştır. Hikaye, görüşme ve resimler incelenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonunda çıkan analizlere göre çocukların %60’ı zorbalığın evde; %40’ı okulda olduğunu bildirmiştir. 7 kızın 5’i ve 8 erkeğin 5’i hikayelerinde fiziksel zorbalıktan bahsetmiştir. 7 kızın 2’si ve 8 erkeğin 4’ü bilişsel zorbalıktan bahsetmiştir. İlk çizimlerinde en çok bilişsel, sonra fiziksel sonrada duygusal zorbalıktan bahsetmişlerdir. Görüşmelerde kızlar erkeklerden fazla fiziksel zorbalık, erkekler de kızlardan fazla bilişsel zorbalık bildirmişlerdir. İkinci çizimlerde erkekler kızlardan fazla fiziksel zorbalık bildirmişlerdir. %87 si kendini zorbalığa maruz kalan olarak ifade etmiştir. Bir erkek çocuk kendini zorba olarak ifade etmiştir. Zorbalık olayları genellikle iki çocuk arasında bildirilmiştir. Kurbanların %40’ı erkek, %60’ı kız olarak bildirilmiştir. Kızlar kurbanı kız; erkekler zorbayı erkek olarak tanımlamıştır. Hikayelerde öfke, üzüntü gibi duygulara yer verilmiştir. Kızlar erkeklerden daha çok duygu tanımlamıştır. Zorbalığı paylaşım eksikliği, gücün yanlış kullanılması, sosyal kural ihlali, kişisel alanın ihlali olarak ifade etmişlerdir.

Leadbeater, Hoglung ve Woods (2003) yaptıkları araştırmada WITS (Walk away, Ignore, Talk, Seek Help- Uzaklaş, Görmezden Gel, Konuş, Yardım İste) önleme programının etkisini ilişkisel ve fiziksel mağduriyet, sosyal yetkinlik, duygusal ve davranışsal sorunlar üzerinde okulların ekonomik düzeyini de dikkate alarak üç yıl süren boylamsal araştırmayla incelemişlerdir. Araştırma 17 okuldaki 44 sınıftan yaş ortalamasının 6 olan 432 birinci sınıf çocuğuyla Kanada’da yapılmıştır. Çocukların fiziksel ve ilişkisel mağduriyeti ve akranları tarafından gördüğü prososyal davranışların sıklığı kendi bildirimlerine dayanan “Sosyal Deneyimler Anketi” (Social Experiences Questionnaire, Crick ve

Grotpeter, 1996) ile değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal yeterlilikleri, duygusal ve davranışsal problemleri öğretmen tarafından “Erken Okul Davranış Değerlendirme Ölçeği” (Early School Behavior Rating Scale, Caldwell ve Pianta, 1991) ile değerlendirilmiştir. Ayrıca gelir yardımı alan öğrenci sayıları doğrultusunda okulların yoksulluk seviyesi belirlenmiştir. Üç zamanda aynı araçlarla ölçme yapılmıştır. Araştırma sonunda kızların bireysel, sınıf ve okul düzeyinde ilişkisel mağduriyeti erkeklere göre artmıştır. Sınıf düzeyinde duygusal sorunların ilişkisel mağduriyeti; sınıf düzeyindeki davranış sorunlarının fiziksel mağduriyeti öngördüğü bulunmuştur. Sınıfın sosyal yeterlik düzeyi, duygusal ve davranışsal sorunlarla ilişkili bulunmuştur. Bireysel seviyedeki davranış sorunları fiziksel ve ilişkisel mağduriyetteki artışlarla ilişkili bulunmuştur. Bireysel seviyedeki duygusal sorunlarla sınıf sosyal yeterliliğinin etkileşimi ilişkisel ve fiziksel mağduriyeti öngörmektedir. İlişkisel ve fiziksel mağduriyet arasında orta dereceli ilişki bulunmuştur. Sosyal yeterliliği ve davranış problemleri artış gösteren erkekler ve duygusal problemlerde artış gösteren kızlar fiziksel mağduriyette riskli bulunmuştur. Ekonomik düzeyi düşük okullarda kızların ilişkisel ve fiziksel mağduriyet riski yüksek bulunmuştur. Program uygulanan okullarda fiziksel ve ilişkisel mağduriyet başlangıçta kontrol grubuna göre yüksek olmasına rağmen önemli ölçüde düşmüştür. Sosyal yeterlilik program okullarında artarken, kontrol grubunda düşmüştür. Program duygusal ve davranışsal sorunlar üzerinde daha az etkili bulunmuştur; bütün gruplarda sorunlar artış göstermiştir fakat bu artış en çok yoksulluk düzeyi yüksek olan kontrol grubunda olmuştur.

Kochenderfer-Ladd ve Wardrop (2001) kronik ve geçici akran zorbalığını, yalnızlığın ve sosyal memnuniyetin belirleyicisi olarak boylamsal bir araştırmada incelemiştir. Araştırma yaş ortalamaları 5 olan 388 çocukla (193 erkek, 195 kız) yapılmıştır. Çocuklarla anaokulunda sonbahar ve ilkbaharda; birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta ilkbaharda olmak üzere dört yılda beş kere görüşülmüştür. Çocuklar her görüşmede fiziksel, sözel, dolaylı sözel ve genel saldırganlığa uğrama sıklıklarıyla ilgili olarak kendi görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Çocuklara Cassidy ve Asher’in (1992) “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyet Anketi” (Loneliness and Social Satisfaction Questionnaire) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların %40’ının hiç mağdur olmadığı %60’ının değişik zamanlarda mağdur olduğu bulunmuştur. Çocukların %4’ü dört zamanda da mağdur bulunmuştur; üç zamanda mağdur olanlarda eklenerek %14 kronik mağdur bulunmuştur. Kronik mağdurlar başlangıçta sosyal durumlarından memnuniyetsiz olmadıkları ama

zamanla memnuniyetlerinin azaldığı görülmüştür. Mağdur olmayan gruptan mağdur gruba geçen çocuklarda yalnızlığın arttığı, sosyal memnuniyetin azaldığı tespit edilmiştir. Mağdur olan çocuklardan mağdur olmayan gruba geçenlerde yalnızlığın azaldığı bulunmasına rağmen mutlaka sosyal tatmin ve yalnızlıkla ilgili önemli iyileşmelerin olmayacağı vurgulanmıştır.

McMahon vd., (2000) yaptıkları araştırmada anaokulu ve anasınıfı öğrencilerine yönelik şiddeti önleme programının etkisini incelemiştir. Araştırma Chicago'da yaşları 3-5 arasında değişen 56 anaokulu çocuğu; yaşları 4-7 arasında değişen 53 anasınıfı çocuğuyla yapılmıştır. Çocuklara Çocuk Komitesi tarafından (1991) oluşturulan "İkinci Adım Şiddeti Önleme Programı" (Second Step: A Violence Prevention Curriculum ) uygulanmıştır. Program empati (12 ders), dürtü kontrolü (10 ders) ve öfke yönetimi (6 ders) olmak üzere toplam üç üniteden (28 ders) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında çocukların empati, dürtü kontrolü, problem çözme ve öfke yönetimiyle ilgili bilgi ve becerilerini değerlendirmek için İkinci Adım Programının görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde cinsiyete özgü fotoğraflar kullanılmıştır. Çocukların sosyal beceri ve problem davranışları Gresham ve Elliott'un (1990) geliştirdiği "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi" (The Social Skills Rating System) ile öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların yıkıcı davranışları, sözel saldırganlıkları ve fiziksel saldırganlıkları gözlem yoluyla değerlendirilmiştir; gözlemler çocuk bazlı yapılmamıştır, davranışların sınıflarda gerçekleşme sıklığı değerlendirilmiştir. Araştırmada kızların sosyal beceri öntest puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur. Öğretmen değerlendirmesine göre anasınıfı çocuklarının problem davranış puanları, anaokulu çocuklarına göre daha yüksektir. Problem davranış puanları anaokulu çocuklarında azalırken anasınıfı çocuklarında zamanla artmıştır. Öğretmen puanlamasına göre ön test ve son test sonuçlarında fark bulunmamıştır. Yapılan görüşmelerde anasınıfı çocukları, anaokulu çocuklarına göre daha yüksek puan almıştır. Anasınıfı ve anaokulu çocuklarının görüşmelerde bilgi ve becerilerinin son testte arttığı bulunmuştur. Yapılan gözlemlere göre özellikle sözlü saldırganlık, yıkıcı davranışlar ve fiziksel saldırganlık zamanla önemli oranda azalmıştır. Yıkıcı davranışlardaki azalma anasınıfında, anaokuluna göre daha belirgindir. Gözlemlerde anasınıfı çocuklarında yıkıcı davranış ve fiziksel saldırganlık daha yüksek bulunmuştur.

Kochenderfer ve Ladd (1996) yaptıkları çalışmada akran mağduriyetinin okul uyumsuzluğunun habercisi olup olmadığını, akran mağduriyetinin etkilerinin gerçekleştiği

dönemle sınırlı olup olmadığını ve sürekli akran mağduriyetinin birleşmiş uyum sorunlarına neden olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmalarını Orta Batı Amerika’da 5-6 yaşında olan 200 çocukla (105 erkek, 95 kız) yapmışlardır. Çocuklarla sonbahar ve ilkbaharda iki kez görüşülmüştür. Ladd ve arkadaşları tarafından (1996) geliştirilen “Akran Destek Algıları Ölçeği” (Perceptions of Peer Support Scale) çocukların kendi bildirimleriyle akran saldırganlığına uğrayıp uğramadığı ölçmek için kullanılmıştır. Çocuklara okulu sevme ve kaçınmayla ilgili Ladd ve Price’in (1987) geliştirdiği “Okulu Sevme ve Kaçınma Anketi” (School Liking and Avoidance Questionnaire); Cassidy ve Asher’in (1992) geliştirdiği “Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Anketi” (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire); akademik başarıyla ilgili olarak Nurss ve McGAuvran’ın (1986) “Metropolitan Hazırolma Testi” (The Metropolitan Readiness Test) uygulanmıştır. Araştırma sonunda akran mağduriyetinin yalnızlık ve okuldan kaçınmanın habercisi olduğu görülmüştür. Mağduriyet meydana geldiğinde yalnızlık duygusu belirgin bulunmuştur; mağduriyet gecikmeli olarak okuldan kaçınmaya neden olmaktadır. Mağduriyet süresi, okul uyum problemlerinin büyüklüğüyle ilişkilendirilmiştir.

### **Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

İkiz ve Samur (2016), 3-6 yaş aralığındaki çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ve saldırganlık davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma Balıkesir’de 300 çocuk ve anne babasıyla yapılmıştır. Veriler Ebeveyn Tutum Ölçeği (Karabulut Demir ve Şendil, 2008) ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’yla (Crick, Casas ve Mosher, 1997) toplanmıştır. Araştırma sonucunda, anne ve babanın otoriter tutumu ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, annenin izin verici tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin fiziksel saldırganlık puanı kızlardan yüksek bulunmuştur.

Okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların gelişim özellikleriyle ilişkisini incelemek için Özözen Danacı ve Çetin (2016) Düzce’de okul öncesi dönem çocuklarıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ‘Denver II Gelişimsel Tarama Testi’ (Frankenburg ve Dodds, 1967) ve araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Zorbalık Eğilimi Davranış Düzeyleri Mülakat Formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonunda



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 bulunmuştur. 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, diğer çocuklara oranla zorbalık eğilimi davranış düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Salı (2014), okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalmayı çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Yozgat'da 5-6 yaşlarındaki 243 çocukla (127 kız, 116 erkek) yapılmıştır. Veriler, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği (1996) ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'yle toplanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine bakıldığında zaman akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanlarının erkeklerde kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu; akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışları gösterme puanlarının ise kızlarda erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ve erkeklerde akranların şiddetine maruz kalma puanlarının kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında akranların şiddetine maruz kalma puanı arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik puanları da artmaktadır. Akranların şiddetine maruz kalma puanı arttıkça akranlarına karşı yardım amaçlayan sosyal davranışları gösterme puanı azalmaktadır.

Aslan (2013) yaptığı doktora tez çalışmasında anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışlarını ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını Ankara'da bir üniversite anaokulunda 60 çocuk üzerinde incelemiştir. Araştırmada Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale, Ladd ve Profilet,1996) ve Ostrov ve Keating'in Erken Çocukluk Dönemi Oyun Projesi Gözlem Yöntemi'ni (Early Childhood Play Project Observation System) kullanmıştır. Araştırma sonunda 60-71 ay aralığında olan çocukların %50'si fiziksel zorba, %56'sı ilişkisel zorba bulunmuştur. Erkeklerde fiziksel zorbalık, kızlarda ilişkisel zorbalık daha yaygın bulunmuştur. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların, fiziksel zorbalık davranış puanı ile fiziksel mağdur edilme puanı arasında pozitif yönde

anlamli iliŖki bulunmuŖtur. İliŖkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık puanı ve fiziksel mağdur edilme puanları arasında pozitif yönde anlamli iliŖki bulunmuŖtur.

Akçay ve Özcebe (2012) çocukların saldırganlık davranıŖı üzerinde televizyonun etkisini araŖtırmıŖlardır. AraŖtırma Ankara'da 3-6 yaŖ aralığındaki 105 çocuk ve 135 ebeveynle yapılmıŖtır. Çocukların TV izleme alışkanlıkları araŖtırmacı tarafından geliŖtirilen anketle; çocukların saldırganlıkları Okul Öncesi Sosyal DavranıŖ Ölçeği Öğretmen Formu'yla (Crick vd., 1997, Preschool Social Behavior Scale - Teacher Form) deđerlendirilmiŖtir. AraŖtırmada çocukların günlük televizyon izleme süresi  $1.6\pm 0.9$  saat ve hafta sonunda  $3.4\pm 1.8$  saat olarak bulunmuŖtur. Çocuğun TV izleme süresi ile anne babanın TV izleme süreleri arasında pozitif bir iliŖki bulunmuŖtur. Çocukların TV izleme süreleri arttığında olumlu sosyal davranıŖlar azalmakta; fiziksel ve iliŖkisel saldırganlık artmaktadır.

Akduman (2012), okul öncesi dönemde akran zorbalığını incelediği araŖtırmada Ankara'da 53 okul öncesi öğretmenininden kendisinin oluŖturduđu açık uçlu sorulardan oluŖan görüŖme formuyla bilgi almıŖtır. Elde edilen veriler içerik analiziyle deđerlendirilmiŖtir. AraŖtırma sonuçlarına göre çocukların kendi hemcinslerine daha fazla zorbalık uyguladıkları, erkeklerin erkeklere en fazla fiziksel zorbalık uyguladığı, kızların kızlara en fazla iliŖkisel zorbalık uyguladığı, kızların erkeklere daha çok sözel zorbalık uyguladıkları, erkeklerin ise kızlara daha çok fiziksel zorbalık uyguladıkları bulunmuŖtur. YaŖ gruplarına bakıldığında 3-4 ve 5-6 yaŖ gruplarında en çok fiziksel zorbalık görüldüğu; 5-6 yaŖ grubunda, 3-4 yaŖ grubuna göre fiziksel zorbalık oranı düşerken sözel ve iliŖkisel zorbalığın arttığı görülmüŖtür. Akran zorbalığının en çok oyuncak paylaŖımı konusunda yaŖandıđı sonra sırasıyla oyun kurma, lider olma, oyunda rol paylaŖımı, öğretmen ve arkadaŖ kıskançlığı, oyun bozma konularında yaŖandıđı bulunmuŖtur. Zorbalık türlerine göre en çok fiziksel zorbalık sonra iliŖkisel zorbalık sonra da sözel zorbalık daha yaygın tespit edilmiŖtir. Sosyal becerisi yetersiz çocuklar, fiziksel olarak zayıf ve güçsüz çocuklar, yakın arkadaŖlık kurmada başarısız çocuklar, fiziksel çekiciliği az olan çocuklar, akranlarına göre daha az konuşan çekingen çocuklar, aşırı hareketli çocuklar daha fazla zorbalığa uğramaktadır. Akran zorbalığı uygulayan çocukların özellikleri incelendiğinde sıklığına göre sırasıyla fiziksel olarak güçlü çocuklar, sosyal becerisi yetersiz çocuklar, sınıftaki bir gruba ya da kışkırtan çocuğa bağlı çocuklar gelmektedir. Akran zorbalığını kışkırtan çocukların ise fiziksel olarak çekici, güçlü ve popüler çocuklar olduğu bulunmuŖtur.

Uysal (2011) Ankara’da 60-72 ay aralığındaki 121 çocukla (56 erkek, 65 kız) okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmada veri toplamak için Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu (Crick, Casas ve Moster, 1997, Türkiye’de geçerlik ve güvenirlik Şen, 2009) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu kullanılmıştır. Araştırmada erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık puanı yüksek bulunmuştur. Nicel veriler sonucunda zorbalığa karıştığı tespit edilen 14 çocukla ilgili gözlem ve anekdot kayıtlarına başvurularak zorbalık rolleri ve zorbalık davranışlarıyla ilgili nitel veriler de toplanmıştır. Nitel verilere göre fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık türlerine ait sırasıyla zorbalanın vurma, bağırma, tehdit etme; zorba/kurbanların ise vurma, azarlama ve dışlama davranışlarını gösterdikleri bulunmuştur. Kurbanların ise zorla alma, azarlama ve dışlama davranışlarına maruz kaldıkları görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını Karaca, Gündüz ve Aral (2011) Afyon’da 299 çocukla incelemiştir. Araştırmada Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu (Crick vd., 1997, Preschool Social Behavior Scale Teacher Form, Türkçe’ye uyarlama Karakuş, 2008) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkeklerin fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygular puanlarının kızlardan yüksek olduğu bulunmuştur.

Yıldız ve Sümer (2010) Ankara’da iki anaokulundan yaş ortalaması 4,5 olan 62 çocukla (34 kız, 28 erkek) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocukların şiddete tanık ve kurban olma düzeylerini incelemiştir. Araştırmada Şiddete Maruz Kalma Ölçeği (Fox ve Leavitt,1995) Türkçe’ye çevrilerek kullanılmıştır. Araştırma sonunda çocukların bağırma, bir şey fırlatma, itme, kovalama, tokatlama, dövme gibi hafif düzeyde şiddet olaylarında tanık ve kurban oldukları; bir şey çalma, bıçak/ silah doğrultma, bıçaklama, silah ile ateş etme, tutuklama gibi ciddi düzeyde şiddet olaylarına tanık oldukları; bir şey çalma, bıçak/silah doğrultma gibi ciddi düzeyde şiddet olaylarında kurban oldukları bulunmuştur. Erkeklerin kızlara göre daha fazla tanık ve kurban oldukları bulunmuştur. 5-6 yaş çocuklarının 3-4 yaş çocuklarına göre daha fazla tanık ve kurban olduğu görülmüştür. Çocukların hafif düzeyde şiddete ev, okul ve mahallede tanık ve kurban oldukları; ciddi düzeyde şiddete ise okul ve mahalle ortamında tanık ve kurban oldukları bulunmuştur.

Kargı ve Erkan (2004) çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla Ankara’daki 3-5 yaş aralığındaki 338 çocukla (162

erkek, 176 kız) araştırma yapmışlardır. Veriler Achenbach ve Rescorla (2000) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (The Child Behavior Checklist for Ages 1,5- 5) ve Öğretmen Bilgi Formu 1,5- 5 Yaş (The Caregiver- Teacher Report Form for Ages 1,5- 5) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kızların saldırganlık puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur.





## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada beş-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik oluşturulan zorbalığı önleme programının çocukların olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada deneysel modeller içinde yer alan ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış ve çalışma mevcut gruplar üzerinde yürütülmüştür (Karasar, 2014, s.97).

Tablo 1

#### *Araştırmanın Deney Modeli*

Grup	Ön test	İşlem	Son test
D (Deney)	O <sub>1.1</sub> Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu	X Zorbalığı Önleme Programı	O <sub>1.2</sub> Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu
K (Kontrol)	O <sub>2.1</sub> Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu	X	O <sub>2.2</sub> Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu

Modelde bağımlı değişken beş-altı yaş okul öncesi dönem çocuklarının Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'yla ölçülen zorbalık davranışları; bağımsız değişken ise çocuklarda görülen akran zorbalığı üzerinde etkisi incelenen “Beş-Altı Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbalığı Önleme Programı”dır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların araştırma öncesindeki olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla çocuklara ön test olarak Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla haftada 2 gün olmak üzere 8 hafta süresince Zorbalığı Önleme Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar süreç içerisinde kendi programlarına devam etmişlerdir. Programın tamamlanmasının ardından Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu iki gruptaki çocuklara son test olarak yeniden uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

### **Çalışma grubu**

Bu araştırma Ankara ili Çankaya Belediyesi'ne bağlı gündüz bakımevine devam eden 5-6 yaş grubundaki toplam 26 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öncelikle Ankara ili Çankaya ilçesi belediyesine bağlı beş-altı yaş grubu çocukların bulunduğu gündüz bakımevleri listelenmiştir. Ardından küme örnekleme yöntemi ile Çankaya Belediyesi'ne bağlı 11 gündüz bakımevi içerisinde biri tesadüfi olarak belirlenmiştir (Karasar, 2014, s.114). Seçilen gündüz bakımevinde beş-altı yaş grubu çocukların bulunduğu üç sınıfa HVDF uygulanarak zorbalık sıklığı en çok olan iki sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıflardan biri tesadüfi bir şekilde deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların bir araya geldikleri eğitim ortamları ve yemek, uyku saati gibi zamanlar olmadığı için, çocukların birbirlerini etkilemeyecekleri düşünülerek, deney ve kontrol grubu aynı gündüz bakımeviden seçilmiştir (Ostrov, Masetti vd. 2008; Ostrov vd., 2015)

Çalışma grubunda bulunan çocukların %53,8'i (n=14) deney, %46,2'si (n=12) kontrol grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşları 60-72 ay arasında değişmektedir. Deney grubundaki çocukların yaş ortalaması 66,86 (SS=4,49),

kontrol grubundaki çocukların yaş ortalaması 67,92 (SS=3,32), çocukların genel yaş ortalaması 67,35 (3,95) ay olarak belirlenmiştir.

Çocukların cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları*

Değişken	Kategori	Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
		F	%	F	%	F	%
Cinsiyet	Kız	8	57,1	9	75,0	17	65,4
	Erkek	6	42,9	3	25,0	9	34,6

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların %57,1’inin (n=8) kız, %42,9’unun (n=6) erkek olduğu; kontrol grubundaki çocukların da %75,0’inin (n=9) kız, %25,0’inin (n=3) erkek olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocuklarla ilgili genel bilgileri toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi çocuklarda görülen akran zorbalığını belirlemek amacı ile Uysal ve Dinçer (2015) tarafından geliştirilen “Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu” kullanılmıştır. Ölçek kullanım izin belgesi ekte sunulmuştur (Ek 1).

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu çocukların cinsiyeti ve doğum tarihinin sorulduğu bir formdur (Ek 2). Kişisel Bilgi Formları çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

#### **Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF)**

60-72 aylık çocuklar arasında görülen akran zorbalığına katılanları belirlemek ve akranlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak için geliştirilen Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Uysal ve Dinçer (2015) tarafından geliştirilmiştir.



Form ilgili literatür araştırılarak okul öncesi dönem çocuklarına uygun olabilecek akran zorbalığıyla ilgili durumlar hikayeleştirilerek hazırlanmıştır.

Formda fiziksel zorbalıkla ilgili 4, ilişkisel zorbalıkla ilgili 3, sözel zorbalıkla ilgili 3, zorbalığa uğrama ile ilgili 2, olumlu sosyal davranışla ilgili 2, akran kabulü ile ilgili 2 ve akran reddi ile ilgili 2 olmak üzere 7 alt başlıkta toplam 18 soru vardır.

HVDF’nda yer alan örnek soru maddeleri;

Fiziksel zorbalık: En sevdiğin oyuncağı okula getirsen ve oynamaya başlasan. Bu sırada bir arkadaşın gelse ve senin elindeki oyuncağı zorla çekip alsın. Bunu yapan hangi arkadaşın olabilir? Genellikle bu tür davranışları hangi arkadaşın yapar?

İlişkisel zorbalık: Annenin senin için yaptığı maskeyi taksan ve okula gitsen. Arkadaşlarına yeni maskeni gösterirken bir arkadaşın maskeyi ona vermezsen yarın seni doğum gününe çağırmayacağını söylese. Bu hangi sınıf arkadaşın olabilir? Böyle şeyleri genellikle hangi arkadaşın söyler?

HVDF çocukların dikkatinin dağılmayacağı bir ortamda birebir uygulanan bir formdur. Formdaki her sorunun altına 2 satır ve sınıftaki çocuk sayısı kadar sütundan oluşan çizelge eklenmektedir. İlk satıra sınıftaki çocukların isimleri yazılır. İkinci satıra ilk satırda ismi yazan çocuğun ilgili soruda ismini söylediği çocukların isimleri yazılır.

HVDF değerlendirilirken her soruda ardından aynı alt başlık altında en fazla isimleri geçen çocuklar belirlenir. Her soru için yanıtların frekans dağılımlarına bakılır.

Ölçek geliştirmeye yönelik araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da anaokuluna devam eden 121 ve Londra’da bir ilkokula devam eden 56 toplamda 177 çocuk oluşturmuştur. Çocukların yaş aralığı 60-72 aydır. Ölçeğin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğinin denemesi ve araştırmacının deneyim kazanması için anaokuluna devam eden Ankara’da 17, Londra’da 13 60-72 ay arası çocukla ön uygulama yapılmıştır.

Formun kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. 6’sı doktora, 1’i yüksek lisans derecesine sahip 7 Türk ve doktora derecesine sahip 1 İngiliz uzman tarafından ölçek incelenmiştir. Uzmanlar ölçeği anlaşılabilirlik, dil ve hedef gruba uygunluk açısından değerlendirmişlerdir ve geribildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Formun ölçüt geçerliliği, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) ile değerlendirilmiştir. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen

Formu 1997 yılında ABD’de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının öğretmen değerlendirmesiyle belirlenmesi amacıyla Crick, Casas ve Mosher tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım olmak üzere 4 alt boyut ve 25 madde vardır. Ölçek Şen tarafından 2009 yılında 4 alt boyut ve 24 madde olarak Türk dil ve kültürüne uyarlanmıştır. Öğretmenler her çocuğu Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu’na göre değerlendirmiştir. Araştırmacılar Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu’nu ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu’nu analiz ederek iki form arasında tutarlılığın olduğunu bulmuşlardır.

Ön uygulamadan sonra form çocuklara sessiz bir ortamda, yüz yüze, soruların içerikleri ve nasıl yanıtlayacaklarıyla ilgili bilgi verildikten sonra uygulanmıştır. Veriler SPSS 11,5 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmacılar Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu’nun analizinde en fazla adı söylenen çocukları belirlemek için frekans dağılımlarına bakılmıştır. Çocuğun yüksek puan alması için her alt başlıkta adının altı kez arkadaşları tarafından söylenmesi gerekmektedir. Altı sayısı araştırmanın yürütüldüğü en düşük mevcuda sahip sınıftaki çocuk sayısının yarısının bir eksiği alınarak bulunmuştur (Uysal ve Dinçer, 2015).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu sınıfın öğretmeni aracılığıyla velilere ulaştırılmış ve doldurulan formlar öğretmenler tarafından araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Araştırmacı, ön test olarak uygulanacak Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu’nu uygulamadan önce çocukların çekinmemeleri ve form uygulanırken rahat olmaları için her sınıfta üç saate yakın çocukların serbest oyunlarında onlarla oynamış ve iletişimde bulunmuştur.

Sonrasında gündüz bakımevinin boş bir sınıfında form her çocuğa birebir uygulanmıştır. Formun bir çocuğa uygulanması yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Form uygulanmadan önce çocuklarla biraz sohbet edilerek kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından çocuklara gerekli bilgi verilerek form uygulanmıştır:

“Sana birkaç soru sormak istiyorum. Bunlar bazı sınıf arkadaşlarının yapabilecekleri farklı şeyler hakkında. Söylediklerini hiç kimseye söylemeyeceğim, bunlar ikimizin arasında kalacak. Senin karşılaşmış olabileceğin bazı şeyleri okuyacağım. Sonra ‘Bunu yapan hangi

arkadaşın olabilir?’ diye soracağım. Bana, bunu yapacağını düşündüğün 1, 2 veya daha fazla arkadaşının adını söyleyebilirsin ya da hiç kimsenin yapmayacağını düşünüyorsan ‘hiç kimse’ diyebilirsin. Her soruyu cevaplamak zorunda değilsin. Bana sormak istediğin bir şey var mı? Eğer hazırsan başlayabiliriz”.

Ön test verilerinin elde edilmesi için uygulanan Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu aynı şekilde Zorbalığı Önleme Programı’nın uygulanmasından sonra son test verilerinin elde edilmesi için de kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu çocukların ön test ve son test verilerinin elde edilmesi 10 hafta sürmüştür.

### **Çocuklar İçin Zorbalığı Önleme Programının Hazırlanması**

Program oluşturulurken Albert Bandura’nın Sosyal Bilişsel Kuramı temel alınmıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre bireysel ve çevresel etmenler zorbalık üzerinde etkilidir (Natving, Albrekten, & Qvarnstrom, 2001) Bireyin geçmiş deneyimleri; bilişsel şemaları, inançları ve tutumları etkileyerek saldırgan davranışlara yön vermektedir (Crick ve Dodge, 1994). Zorbalıklar ilgili algılar, normlar, eğilimler çocukları etkileyerek; zorbalığı kabullenmelerinde yada kabullenmemelerinde etkili olmaktadır (Natving vd., 2001). Önleyici çalışmalara küçük yaşlarda başlamak, ilerleyen yaşlarda görülebilecek problemlerde etkili olacaktır (Foster, 2000).

Sosyal çevre zorbalık üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkilidir. Çocuklar saldırgan davranışları yetişkinlerden ve akranlarından doğrudan öğrenebilirler (Natving vd., 2001). Zorbaların ailelerinde fiziksel cezalandırmalar ve saldırganlıklar vardır. Çocuklar, ailelerinin şiddete başvurarak sorunlarını çözdüklerini görerek bu davranışları öğrenirler (Roberts, 2000). Bu davranışları okulda tekrarlayarak başkalarına karşı da gösterirler (Flannery, 1997). Şiddetin okul ve çevresinde yaygın olduğu yerlerde; şiddet meşrulaşmakta ve artmaktadır (Carney & Merrell, 2001).

Akran Zorbalığı Önleme Programı hazırlanmadan önce ilgili literatür incelenerek zorbalık davranışlarının azalması için programda hangi konulara ve hangi becerilere yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Literatürde çocuklara hoşgörü (Yıldırım, 2012) kişisel kontrolün artırılması (Gökler, 2009), saygı (Welsh, Greene, & Jenkins, 1999), iletişim becerileri (Arslan, & Savaşer,

2009), hayır deme becerileri (Yavuzer, 2011) ve akran dayanışması (Hoang, 2001; Ögel, Tarı, & Eke, 2006, s.31) konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir.

Öfke kontrolünün olmaması, çatışmaya bağlı problem çözme becerisinin olmaması (Öztürk vd., 2014) ve empati eksikliği okullarda şiddet davranışını arttırmaktadır (Kızmaz, 2006). Bu nedenle okullarda uygulanacak zorbalığı azaltma ve önleme çalışmalarında program içeriğinde öfke denetimi ve yönetimi (Arslan, & Savaşer, 2009; Yavuzer, 2011), dürtü kontrolü, çatışma çözme becerileri (Miller, 1994; Schwartz, 1996) ve empati eğitimi (Schwartz, 1996; Hoang, 2001) olması önerilmektedir ( Gökler, 2009; Karataş & Öztürk, 2009).

Literatür incelendiğinde desteklenmesi önerilen becerilerin ve içeriklerin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda yaş grubu da dikkate alınarak Akran Zorbalığı Önleme Programı içeriğinde *arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri, problem çözme becerileri ve iletişim becerilerinin olmasına* karar verilmiştir.

Program içeriğinde arkadaşlık becerilerine yer verilmiştir. Çünkü olumlu akran ilişkileri ve arkadaşlık zorbalığı azaltmaktadır; olumsuz akran ilişkileri ise akran reddini ve akran zorbalığını arttırmaktadır (Hodges, Malone, & Perry, 1997; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003).

Dünya Sağlık Örgütü şiddetin önlenmesi için okul öncesi döneminde kızgınlıkla başa çıkma, davranış değiştirme, sorun ve çatışma çözme becerileri geliştirme (Cenkseven-Önder & Sarı, 2012), akranlarla pozitif ve arkadaşça ilişkileri geliştirme gibi konulara yönelik olarak antisosyal ve saldırganlığı azaltmaya yönelik sosyal programları önermektedir (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002). Bu nedenle problem çözme ve duyguları yönetme programın içerisinde yer almıştır.

Konuşma çocukların bilgi almak, bir şeyler anlatma ve tartışma gibi amaçlarını gerçekleştirmesini sağlar. Konuşma çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini geliştirir ve akran grubunda kabullerini artırır (Öztürk vd., 2014). Ayrıca dil anlaşmazlıklar karşısında uygun çözümlerin bulunmasını da sağlar (Ladd vd., 1996; Hay, 2006). Bu nedenle program içeriğinde iletişim becerilerine yer verilmiştir.

Çocuklar zorbalığa uğradıklarında yapmaları gereken doğru davranış ve doğru stratejiler konusunda eğitilmelidirler (Gökler, 2009; Karataş & Öztürk, 2009). Çünkü yapılan

çalışmalar çocukların doğru stratejileri bilmediklerini hatta aynı şekilde zorbaların cezalandırılmasını çözüm olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Akduman, 2010).

Literatürde çocuklarla, zorbalıkla ilgili etkinlikler yapılması önerilmektedir. Bu amaçla çocuklara zorbalığın kabul görmediği hikaye kitapları okunması, zorbalık olaylarından bireylerin nasıl etkilendiğini göstermek ve üzerinde konuşmak için drama çalışmaları ve kukla gösterileri yapılması önerilmektedir (Uysal & Dinçer, 2012). Bu nedenle kazanım göstergelerine de uygun olarak program içeriğinde çocukların zorbalığın ne olduğunu anlamalarını sağlayacak resimli hikaye kitapları kullanılmış ve etkinliklerle baş etme stratejileri program içeriğinde yer almıştır. Zorbalıkla ilgili olarak Teo'nu Dalga Geçme Kitabı (Arkutmaç & Akgün, 2015), Pijamalı Zebra (Özveri, 2008), Burcu ve Berk ile Hayır Diyebilirsin (Müminoğlu, 2014), Berenstain Ayıları Kavga Etmenin Zararları (Berenstain & Berenstain, 2013), Zorba Arkadaş İstemem (Semerci,2015) isimli resimli kitaplar çocuklara okunmuş ve kitaplarla ilgili etkinliklere yer verilmiştir.

Literatürde, farklı özelliklere sahip bireyler zorbalığa uğradığı için çocukların farklılıklara saygı duymalarını ve kabul etmelerini sağlayacak etkinlikler önerilmektedir (Uysal & Dinçer, 2012). Farklılıklarla ilgili olumsuz algılamaların ortadan kaldırılması zorbalığın azalmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle kazanımlara uygun olarak etkinliklerde farklılıklara saygılı olmaya yer verilmiş; ilgili olarak Küçük Mor Balık (Çınaroğlu, 1998) ve Pijamalı Zebra (Özveri, 2008) isimli resimli kitaplar çocuklara okunmuş ve kitaplarla ilgili etkinlikler yapılmıştır.

Oyun çocukların akranlarıyla ilişki kurmasını ve geliştirmesi sağlar. Bu nedenle etkinlikler oyun merkezli olarak planlanmıştır.

Arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerilerine yönelik kazanım göstergeler Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasında yayınlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı'ndan alınmıştır. (Ömeroğlu vd., 2014). Problem çözme ve iletişim becerileri için kazanım göstergeler Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel gelişim ve dil gelişimi kazanım ve göstergelerinden alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s.68,70).

Program seçilen kazanım ve göstergeleri destekleyecek toplam 32 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken kaynak olarak ilgili yaş grubuna yönelik resimli

hikaye kitapları, oyun kitapları, drama kitapları vb. kullanılmıştır. Etkinlikler araştırmacı tarafından planlanmıştır. Etkinlikler çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde Mili Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel M¼d¼rl¼ę¼ Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen oyun, drama, Türkçe, matematik, sanat, müzik ve hareket etkinliklerinden oluşmaktadır (MEB, 2013, s.40-47). Etkinliklerde çocukların ilgilerini çekmek ve katılımların arttırmak için materyal kullanımına özen gösterilmiştir (Resimli hikaye kitapları, renkli oyun kartları, görsel panolar, çalışma sayfaları, oyun zarları, maskeler, kostümler vb.). Bir etkinliğin süresi, bütünleştirilmiş etkinlik olup olmasına göre 20 – 45 dakika arasında değişmektedir.

Akran Zorbalığı Önleme Programı, belirlenen kazanım ve göstergelerin programın amacına uygunluğu, etkinlik planlarının yeterliliği ve uygulamaya uygunluğu, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, verilen yönergelerin açıklığı gibi ölçütlere göre değerlendirilmesi amacıyla üç çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, Akran Zorbalığı Önleme Programı'na son şekli verilmiş, program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **Eğitim Programının Uygulanması**

Programın uygulanabilmesi için öncelikle Çankaya Belediyesi Sosyal Yardım İşleri M¼d¼rl¼ę¼'nden ilgili gündüz bakımevinde araştırma yapmak için izin alınmıştır (Ek 3).

Gündüz bakımevi yönetici ve öğretmenlerine programın amacı ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Akran Zorbalığı Önleme Programı deney grubundaki çocuklara 8 hafta süresince, haftada 2 gün, günde 2 etkinlik olarak uygulanmıştır. Etkinlikler deney grubuna uygulanırken eğitim akışı içerisine alınmış, böylece sınıfta uygulanan eğitim akışının aksaması engellenmiştir. Kontrol grubu ise, kendi eğitim akışına bırakılmıştır. Akran Zorbalığı Programı'nın kazanım göstergelerine ilişkin detaylı bilgi (Ek 4) ve etkinlik örneklerine (Ek 5) ekler bölümünde verilmiştir.

Eğitim programı uygulamaları, çocukların sürekli eğitim gördükleri sınıf ortamında yapılmıştır. Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce, eğitim ortamını etkinlik için uygun hale getirmiştir. Çocuk sayısına göre hazırlanmış materyaller etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Uygulama için gerekli masa ve sandalyeler ya da minderler uygun oturma pozisyonunda düzenlenmiştir. Çocuklara her

uygulamadan önce yapılacaklarla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı çocuklara isimleriyle hitap etmeye ve güvenliklerini sağlamaya öncelikle dikkat etmiştir. Çocuklara uygulanan program Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

*Program İçeriği*

1. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 1. Kim Üzgün Kim Mutlu ? Etkinlik 14. Bizi Neler Üzer?
	2. Oturum	Etkinlik 2. Ne Söylemeli? Etkinlik 15. Nelere Seviniriz?
2. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 3. Ne Yapalım? Etkinlik 16. İfade Et Kendini
	2. Oturum	Etkinlik 4. Hep Birlikte Etkinlik 17. Sabır
3. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 5. Tebrikler Etkinlik 18. Doğru mu Yanlış mı?
	2. Oturum	Etkinlik 6. Haydi Katıl Bize Etkinlik 19. Renkli Duygular
4. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 7. Ben Bitirdim Sıra Sende Etkinlik 20. Bizi Neler Heyecanlandırır?
	2. Oturum	Etkinlik 8. Paylaşmak Güzeldir Etkinlik 21. Alay Etmeyelim
5. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 9. Yardımseverler İş Başında Etkinlik 22. Pijamalı Zebra
	2. Oturum	Etkinlik 10. Oyun Arabası Etkinlik 23. Hayır Diyebilirsin
6. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 11. Mandalları Diziyorum Etkinlik 24. Her İşin Bir Zamanı Var
	2. Oturum	Etkinlik 12. Eller Ayaklar Yerde Etkinlik 25. Kavga Etmenin Zararları
7. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 13. Ne Hissediyorum Etkinlik 26. Ne Yapalım
	2. Oturum	Etkinlik 27. Beni Gezdır Etkinlik 28. Basket Atalım
8. Hafta	1. Oturum	Etkinlik 29. Küçük Sorunlar Etkinlik 30. Zorba Arkadaş İstemem
	2. Oturum	Etkinlik 31. Deniz Kıyısında Bir Gün Etkinlik 32. Sihirli Sözcükler

**Verilerin Analizi**

Bu araştırma kapsamında Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 26 çocuğa uygulanmıştır. Çocuklardan elde edilen cevapların

güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

*Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu’nda İsimlerinin Söylenme Sıklıklarına İlişkin Hesaplanan Güvenirlilik Katsayısı*

Grup	Ön test	Son test
Deney	0,920	0,817
Kontrol	0,931	0,902
Tüm çocuklar	0,925	0,875

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların isimlerinin söylenme sıklıklarının tutarlı olduğu, diğer bir anlatımla güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Çocuklardan elde edilen cevaplar doğrultusunda normallik testi yapılmış hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları ön test sonuçları için Tablo 5, son test sonuçları için Tablo 6’da gösterilmiştir.



Tablo 5

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına Göre Hesaplanan Normallik Testi Sonuçları*

Grup	önfiziksel önilişkisel		Önsözel	Önzorbalığa	Önakran	Önolumlu	Önakran	
	Geçerli	Kayıp	Ön	uğrama	reddi	Sosyal dav.	Kabulü	
deney	n	14	14	14	14	14	14	
	n	0	0	0	0	0	0	
	Çarpıklık	1,895	1,086	1,994	2,182	1,637	-1,944	1,244
	Std. Çarpıklık Hatası	,597	,597	,597	,597	,597	,597	,597
	Basıklık	-1,229	1,981	1,294	7,786	2,597	1,655	-1,590
	Std. Basıklık HAtası	1,154	1,154	1,154	1,154	1,154	1,154	1,154
	n	12	12	12	12	12	12	12
	n	0	0	0	0	0	0	0
	Çarpıklık	1,605	1,642	1,539	1,672	1,611	-1,227	1,158
	Std. Çarpıklık Hatası	,637	,637	,637	,637	,637	,637	,637
kontrol	Basıklık	2,246	2,037	1,477	-1,326	1,941	-1,497	1,606
	Std. Basıklık Hatası	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına Göre Hesaplanan Normallik Testi Sonuçları*

Grup		sonfiziksel	sonilişkisel	sonsözel	sonzorbalığa uğrama	sonakran reddi	sonolumlu Sosyal dav.	Sonakran Kabulü		
deney	n	Geçerli	14	14	14	14	14	14		
	n	Kayıp	0	0	0	0	0	0		
	Çarpıklık		1,936	1,398	1,868	1,765	1,718	1,303	1,299	
	Std. Hatası	Çarpıklık	,597	,597	,597	,597	,597	,597	,597	
	Basıklık		-1,653	-1,891	-1,641	1,059	4,127	-1,271	-1,390	
	Std. Basıklık Hatası		1,154	1,154	1,154	1,154	1,154	1,154	1,154	
	kontrol	n	Geçerli	12	12	12	12	12	12	
		n	Kayıp	0	0	0	0	0	0	
		Çarpıklık		1,554	2,506	1,374	-1,048	1,946	1,228	1,815
		Std. Hatası	Çarpıklık	,637	,637	,637	,637	,637	,637	,637
Basıklık			2,200	6,657	1,678	-1,279	3,097	1,680	1,161	
Std Basıklık Hatası			1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	1,232	

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki çocukların olumlu sosyal davranış, akran reddi, akran kabulü, fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık, sözel zorbalık, zorbalığa uğrama düzeylerine ilişkin ön test ve son test toplam puanları hesaplanmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ile son test puanlarına göre Mann Whitney U testi hesaplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların ön test ve son test puanları ile kontrol grubundaki çocukların ön test ile son test puanları arasında Wilcoxon İşaretler Testi hesaplanmıştır.

Çocukların ilgili alt başlıkta yüksek puan aldığını söylemek için ilgili alt başlıkta adının kontrol grubunda 5, deney grubunda 6 kez arkadaşları tarafından söylenmesi gerekmektedir. Bu sayı gruptaki çocuk sayısını yarısının bir eksiği alınarak bulunmaktadır.

Fark testlerinin yorumlanmasında p anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.



## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler çerçevesinde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

#### **Deney Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test Sonuçları**

Deney grubundaki çocukların HVDF ön test sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

*Deney Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçları*

Çocuklar	Fiziksel Zorbalık	İlişkisel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Zorbalığa Uğrama (Kurban)	Akran Reddi	Olumlu Sosyal Davranış	Akran Kabulü	Sonuç
D1	0	0	0	1	1	4	1	---
D2	6	5	7	5	0	6	0	Fiz.-Söz. Zorba; Olumlu sosyal
D3	5	3	2	5	4	8	4	Olumlu sosyal
D4	2	4	4	5	2	6	2	Olumlu sosyal
D5	1	8	9	4	3	3	3	İliş.-Söz. Zorba
D6	14	10	11	3	5	6	5	Fiz.-iliş.-söz. zorba; olumlu sosyal
D7	9	5	3	5	1	6	1	Fiz. zorba; Olumlu sosyal
D8	19	17	18	5	11	5	11	Fiz.-iliş.-söz. zorba; Akran red.-kab.
D9	10	9	8	4	3	4	3	Fiz.-iliş.-söz. Zorba
D10	4	4	4	5	1	1	1	---
D11	1	2	2	5	2	7	2	Olumlu sosyal
D12	20	12	15	13	8	7	8	Fiz.-iliş.-söz. zorba; Kurban Akran red-kabul; Olumlu sosyal
D13	1	2	1	5	2	7	2	Olumlu sosyal
D14	8	4	5	6	3	8	3	Fiz.zorba; Kurban; Olumlu sosyal

Tablo incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubundaki çocuklardan %50'si (n=7) fiziksel zorba; %36'sının (n=5) ilişkisel zorba; %43'ünün (n=6) sözel zorba olduğu bulunmuştur.

Çocukların %14'ünün (n=2) zorbalığa uğradığı; %14'ünün (n=2) akranları tarafından reddedildiği tespit edilmiştir.

Çocukların %64'ünün (n=9) olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu, %14'ünün (n=2) akranları tarafından kabul edildiği görülmüştür.

### **Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test sonuçları**

Kontrol grubundaki çocukların HVDF ön test sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

*Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçları*

Çocuklar	Fiziksel Zorbalık	İlişkisel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Zorbalığa Uğrama (Kurban)	Akran Reddi	Olumlu Sosyal Davranış	Akran Kabulü	Sonuç
K1	15	9	11	3	9	3	1	Fiz.-iliş.-söz. zorba; Akran red.
K2	6	6	0	1	2	7	4	Fiz.-iliş. zorba; olumlu sosyal
K3	1	1	0	2	0	2	1	---
K4	4	3	2	1	0	4	6	Akran kab.
K5	18	15	14	3	7	5	1	Fiz.-iliş.-söz. zorba; Akran red.; olumlu sosyal
K6	0	1	1	2	0	5	0	Olumlu sosyal
K7	31	21	21	7	14	4	0	Fiz.-iliş.-söz. zorba; Kurban-Akran red.
K8	0	2	1	7	0	7	11	Kurban; olumlu sosyal-akran kab.
K9	0	1	1	5	2	7	4	Kurban; olumlu sosyal
K10	9	5	6	4	3	4	3	Fiz.-iliş.-söz. Zorba
K11	1	1	0	3	1	5	4	Olumlu sosyal
K12	0	1	0	4	0	1	6	Akran kab.

Tablo incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların %42'sinin (n=5) fiziksel zorba; %42'sinin (n=5) ilişkisel zorba; %33'ünün (n=4) sözel zorba olduğu görülmüştür.

Çocukların %25'inin (n=3) zorbalığa uğradığı; %25'inin (n=3) akranları tarafından reddedildiği tespit edilmiştir.

Çocukların %50'sinin (n=6) olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu; %25'inin (n=3) akranları tarafından kabul edildiği saptanmıştır.

### **Deney Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Son Test Sonuçları.**

Deney grubundaki çocukların HVDF son test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.



Tablo 9

*Deney Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçları*

Çocuklar	Fiziksel Zorbalık	İlişkisel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Zorbalığa Uğrama (Kurban)	Akran Reddi	Olumlu Sosyal Davranış	Akran Kabulü	Sonuç
D1	1	0	0	2	0	0	2	---
D2	3	2	2	1	1	5	5	---
D3	4	5	1	4	2	6	3	Olumlu sosyal
D4	0	1	2	4	1	5	5	---
D5	3	6	5	0	0	1	3	İliş. Zorba
D6	9	4	9	8	3	3	4	Fiz.-söz. zorba; kurban
D7	13	8	11	2	3	2	2	Fiz.-iliş.-söz. Zorba
D8	10	6	13	3	9	2	2	Fiz.-iliş.-söz. zorba; akran red.
D9	3	4	5	1	3	1	2	---
D10	1	1	1	1	4	1	0	---
D11	0	1	2	1	2	6	7	Olumlu sosyal; akran kab.
D12	12	5	9	4	4	3	3	Fiz.-söz. Zorba
D13	2	2	2	5	0	7	5	Olumlu sosyal
D14	0	2	0	6	1	8	7	Kurban; Olumlu sosyal-akran kab.

Tablo incelendiğinde program uygulandıktan sonra deney grubunda bulunan çocukların %29'unun (n=4) fiziksel zorba; %21'inin (n=3) ilişkisel zorba; %29'unun (n=4) sözel zorba olduğu tespit edilmiştir.

Tabloya bakıldığında çocukların %14'ünün (n=2) zorbalığa uğradığı; %7'sinin (n=1) akranları tarafından reddedildiği görülmüştür.

Tablo incelendiğinde çocukların %29'unun (n=4) olumlu sosyal davranış gösterdiği; %14'ünün (n=2) akranları tarafından kabul edildiği bulunmuştur.

### **Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Son Test Sonuçları**

Kontrol grubundaki çocukların HVDF son test sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

*Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçları*

Çocuklar	Fiziksel Zorbalık	İlişkisel Zorbalık	Sözel Zorbalık	Zorbalığa Uğrama (Kurban)	Akran Reddi	Olumlu Sosyal Davranış	Akran Kabulü	Sonuç
K1	8	6	11	2	10	2	1	Fiz.-iliş.-söz. zorba; akran red.
K2	5	0	4	2	0	3	3	Fiz. Zorba
K3	0	1	0	0	0	0	1	---
K4	0	0	0	0	0	1	2	---
K5	5	0	5	1	6	3	3	Fiz. -söz. zorba; akran red.
K6	0	0	1	2	0	1	0	---
K7	17	16	11	5	16	2	0	Fiz.-iliş.-söz. zorba; kurban- akran red.
K8	0	1	0	4	0	5	8	Olumlu sosyal-akran kab.
K9	0	0	0	2	0	2	3	---
K10	9	5	3	4	1	3	4	Fiz.-iliş. Zorba
K11	0	1	0	4	0	7	7	Olumlu sosyal-akran kab.
K12	0	0	0	5	0	1	4	Kurban

Tablo incelendiğinde uygulama sonrasında kontrol grubunda yer alan çocukların %42'sinin (n=5) fiziksel zorba; %25'inin (n=3) ilişkisel zorba; %25'inin de (n=3) sözel zorba olduğu bulunmuştur.

Tabloya göre çocukların %17'sinin (n=2) zorbalığa maruz kaldığı; %25'inin (n=3) akranları tarafından reddedildiği tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde çocukların %17'sinin (n=2) olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu, %17'sinin de (n=2) akranları tarafından kabul edildiği görülmüştür.

### **Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test Sonuçları**

Deney ve kontrol grubundaki çocukların HVDF ön test sonuçlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X} \pm SS$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Fiziksel zorbalık	Deney	14	7,14±6,63	14,68	205,50	0,855	0,403
	Kontrol	12	7,08±9,74	12,13	145,50		
İlişkisel zorbalık	Deney	14	6,07±4,62	14,86	208,00	0,983	0,347
	Kontrol	12	5,50±6,49	11,92	143,00		
Sözel zorbalık	Deney	14	6,36±5,36	15,57	218,00	1,501	0,145
	Kontrol	12	4,75±6,94	11,08	133,00		
Zorbalığa uğrama	Deney	14	5,07±5,29	16,11	225,50	1,926	0,060
	Kontrol	12	3,50±2,02	10,46	125,50		
Akran reddi	Deney	14	3,29±3,00	14,96	209,50	1,068	0,297
	Kontrol	12	3,17±4,51	11,79	141,50		
Olumlu sosyal davranış	Deney	14	5,57±1,99	15,43	216,00	1,408	0,176
	Kontrol	12	4,50±1,93	11,25	135,00		
Akran kabulü	Deney	14	6,36±2,41	16,96	237,50	2,514	0,011
	Kontrol	12	3,42±3,20	9,46	113,50		

Tablo'da yer alan bilgiler doğrultusunda uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların fiziksel zorbalık ( $z=0,855$ ;  $p>0,05$ ); ilişkisel zorbalık ( $z=0,983$ ;  $p>0,05$ ); sözel zorbalık ( $z=1,501$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutlarında belirttikleri çocuk sayılarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yani gruplarda belirlenen fiziksel, ilişkisel ve sözel zorba sayıları benzerlik göstermektedir.

Tablo incelendiğinde, gruplar arasında zorbalığa uğrayan ( $z=1,926$ ;  $p>0,05$ ) ve reddedilen ( $z=1,068$ ;  $p>0,05$ ) çocuk sayısında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde, gruplar arasında olumlu sosyal davranış gösteren ( $z=1,408$ ;  $p>0,05$ ) çocuk sayısında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Tablo incelendiğinde çocukların akranları tarafından kabul edilme sıklıklarının gruplar arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır ( $z=2,514$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam değerler incelendiğinde, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre akran kabul maddelerinde daha fazla çocuğun ismini söyledikleri belirlenmiştir.

### **Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu son test Sonuçları**

Deney ve kontrol grubundaki çocukların HVDF son test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Son Test Sonuçlarına İlişkin hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X} \pm SS$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Fiziksel zorbalık	Deney	14	4,36±4,62	14,86	208,00	1,007	0,347
	Kontrol	12	3,67±5,42	11,92	143,00		
İlişkisel zorbalık	Deney	14	3,36±2,41	16,18	226,50	1,964	0,053
	Kontrol	12	2,50±4,72	10,38	124,50		
Sözel zorbalık	Deney	14	4,43±4,35	15,29	214,00	1,310	0,212
	Kontrol	12	2,92±4,17	11,42	137,00		
Zorbalığa uğrama	Deney	14	3,00±2,29	13,82	193,50	0,235	0,820
	Kontrol	12	2,58±1,78	13,13	157,50		
Akran reddi	Deney	14	2,36±2,37	15,39	215,50	1,422	0,176
	Kontrol	12	2,75±5,24	11,29	135,50		
Olumlu sosyal davranış	Deney	14	3,57±2,56	14,82	207,50	0,965	0,347
	Kontrol	12	2,50±1,93	11,96	143,50		
Akran kabulü	Deney	14	3,57±2,03	14,54	203,50	0,755	0,462
	Kontrol	12	3,00±2,52	12,29	147,50		

Tablo 8'e göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların, fiziksel zorbalık ( $z=1,007$ ;  $p>0,05$ ); ilişkisel zorbalık ( $z=1,964$ ;  $p>0,05$ ) ve sözel zorbalık ( $z=1,310$ ;  $p>0,05$ ) maddelerinde söyledikleri çocuk sayılarının anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tabloya bakıldığında çocukların, zorbalığa uğrama ( $z=0,235$ ;  $p>0,05$ ) ve akranları tarafından reddedilme ( $z=1,422$ ;  $p>0,05$ ) maddelerinde söyledikleri çocuk sayılarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo incelendiğinde çocukların olumlu sosyal davranış ( $z=0,965$ ;  $p>0,05$ ) ve akran kabulü ( $z=0,755$ ;  $p>0,05$ ) maddelerinde söyledikleri çocuk sayılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

### **Deney Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test- Son Test Sonuçları**

Deney grubundaki çocukların HVDF ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

*Deney Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	$X^2$	p
Fiziksel zorbalık	Son test-Ön test	Negatif sıra	10	8,55	85,50	2,078	0,038
		Pozitif sıra	4	4,88	19,50		
		Eşit	0				
İlişkisel zorbalık	Son test-Ön test	Negatif sıra	10	6,85	68,50	2,327	0,020
		Pozitif sıra	2	4,75	9,50		
		Eşit	2				
Sözel zorbalık	Son test-Ön test	Negatif sıra	10	6,45	64,50	2,006	0,045
		Pozitif sıra	2	6,75	13,50		
		Eşit	2				
Zorbalığa uğrama	Son test-Ön test	Negatif sıra	10	6,50	65,00	2,051	0,040
		Pozitif sıra	2	6,50	13,00		
		Eşit	2				
Akran reddi	Son test-Ön test	Negatif sıra	9	6,56	59,00	1,594	0,111
		Pozitif sıra	3	6,33	19,00		
		Eşit	2				
Olumlu sosyal davranış	Son test-Ön test	Negatif sıra	11	6,00	66,00	2,953	0,003
		Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
		Eşit	3				
Akran kabulü	Son test-Ön test	Negatif sıra	13	7,00	91,00	3,238	0,001
		Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
		Eşit	1				

Tablo 13'e göre deney grubundaki çocukların fiziksel zorbalık ( $X^2=2,078$ ;  $p<0,05$ ), ilişkisel zorbalık ( $X^2=2,327$ ;  $p<0,05$ ) ve sözel zorbalık ( $X^2=2,006$ ;  $p<0,05$ ) maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların fiziksel, ilişkisel ve sözel zorbalık maddelerinde isimlerinin daha az söylendiği belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların zorbalığa uğrama maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının ön test ve son testte anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $X^2=2,051$ ;  $p<0,05$ ). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde programın uygulanmasından sonra zorbalığa uğrama maddelerinde çocukların isimlerinin daha az söylendiği tespit

edilmiştir. Akran reddi maddelerinde çocukların isimlerinin söylenme sıklıklarının ön test ve son testte anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ( $X^2=1,594$ ;  $p>0,05$ ).

Çocukların olumlu sosyal davranışları ( $X^2=2,953$ ;  $p<0,05$ ) ile akran kabulü ( $X^2=3,238$ ;  $p<0,05$ ) maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sıra toplam ve ortalama değerleri incelendiğinde çocukların son testte isimlerinin söylenme sıklıklarının ön teste göre daha düşük olduğu görülmüştür.

### **Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test- Son Test Sonuçları**

Kontrol grubundaki çocukların HVDF ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14

#### *Kontrol Grubundaki Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları*

Alt boyutlar	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	$X^2$	p	
Fiziksel zorbalık	Son test	test-Ön	Negatif sıra	7	4,00	28,00	2,384	0,017
			Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
			Eşit	5				
İlişkisel zorbalık	Son test	test-Ön	Negatif sıra	9	5,00	45,00	2,692	0,007
			Pozitif sıra	0	0,00	0,00		
			Eşit	3				
Sözel zorbalık	Son test	test-Ön	Negatif sıra	6	3,83	23,00	1,524	0,128
			Pozitif sıra	1	5,00	5,00		
			Eşit	5				
Zorbalığa uğrama	Son test	test-Ön	Negatif sıra	7	6,57	46,00	1,917	0,055
			Pozitif sıra	3	3,00	9,00		
			Eşit	2				
Akran reddi	Son test	test-Ön	Negatif sıra	5	4,10	20,50	1,127	0,260
			Pozitif sıra	2	3,75	7,50		
			Eşit	5				
Olumlu sosyal davranış	Son test	test-Ön	Negatif sıra	10	6,10	61,00	2,517	0,012
			Pozitif sıra	1	5,00	5,00		
			Eşit	1				
Akran kabulü	Son test	test-Ön	Negatif sıra	5	4,60	23,00	0,705	0,481
			Pozitif sıra	3	4,33	13,00		
			Eşit	4				



Tabloya göre kontrol grubundaki çocukların fiziksel zorbalık ( $X^2=2,384$ ;  $p<0,05$ ) ve ilişkisel zorbalık ( $X^2=2,692$ ;  $p<0,05$ ) maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Değerler incelendiğinde uygulama sonrasında kontrol grubundaki çocukların fiziksel ve ilişkisel zorbalık maddelerinde isimlerinin daha az çocuk tarafından söylendiği bulunmuştur. Çocukların sözel zorbalık ( $X^2=1,524$ ;  $p>0,05$ ) maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının ön test ve son testte anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çocukların zorbalığa uğrama ( $X^2=1,917$ ;  $p>0,05$ ) ve akran reddi ( $X^2=1,127$ ;  $p>0,05$ ) maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının ön test ve son testte anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur.

Çocukların olumlu sosyal davranışlarının ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir değişiklik gösterdiği saptanmıştır ( $X^2=2,517$ ;  $p<0,05$ ). Sıra toplam ve ortalama puanlar incelendiğinde, son testte çocukların isimlerinin söylenme sıklıklarının azaldığı görülmüştür. Çocukların akran kabulü maddelerinde isimlerinin söylenme sıklıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $X^2=0,705$ ;  $p>0,05$ ).

### **Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu Ön Test ve Son Test Sonuçları**

Deney ve kontrol grubundaki çocukların HVDF ön test ve son test sonuçları arasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

*Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların HVDF Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri*

Alt boyutlar	Uygulama Zamanı	Deney grubu		Kontrol grubu	
		F	%	f	%
Fiziksel zorbalık	Ön test	7	50	5	42
	Son test	4	29	5	42
İlişkisel zorbalık	Ön test	5	36	5	42
	Son test	3	21	3	25
Sözel zorbalık	Ön test	6	43	4	33
	Son test	4	29	3	25
Zorbalığa uğrama	Ön test	2	14	3	25
	Son test	2	14	2	17
Akran reddi	Ön test	2	14	3	25
	Son test	1	7	3	25
Olumlu sosyal davranış	Ön test	9	64	6	50
	Son test	4	29	2	17
Akran kabulü	Ön test	2	14	3	25
	Son test	2	14	2	17

Tablo 15’de yer alan bilgiler incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların %50’sinin (n=7), kontrol grubundaki çocukların ise %42’sinin (n=5) fiziksel zorba olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların %29’unun (n=4) fiziksel zorba olduğu, kontrol grubundaki çocukların %42’sinin (n=5) fiziksel zorba olduğu saptanmıştır. Deney grubunda fiziksel zorba çocuk sayısında azalma gözlenirken kontrol grubunda fiziksel zorba çocuk sayısında herhangi bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların %36’sının (n=5), kontrol grubundaki çocukların da %42’sinin (n=5) ilişkisel zorba olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların %21’inin (n=3), kontrol grubundaki çocukların da %25’inin

(n=3) ilişkisel zorba olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki ilişkisel zorba çocuk sayısının azaldığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların %43'ünün (n=6), kontrol grubundaki çocukların %33'ünün (n=4) sözel zorba olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların %29'unun (n=4), kontrol grubundaki çocukların %25'inin (n=3) sözel zorba bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda sözel zorba çocuk sayısının azaldığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların %14'ünün (n=2), kontrol grubundaki çocukların da %25'inin (n=3) uygulama öncesinde zorbalığa uğradıkları saptanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların %14'ünün (n=2), kontrol grubundaki çocukların %17'sinin (n=2) zorbalığa uğradığı görülmüştür. Deney grubunda zorbalığa uğrayan çocuk sayısında bir değişim olmadığı, kontrol grubunda ise zorbalığa uğrayan çocuk sayısının azaldığı tespit edilmiştir.

Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların %14'ünün (n=2), kontrol grubundaki çocukların %25'inin (n=3) akranları tarafından reddedildiği bulunmuştur. Uygulama sonrasında ise deney grubundaki çocukların %7'sinin (n=1), kontrol grubundaki çocukların %25'inin (n=3) akranları tarafından reddedildiği bulunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubunda akranları tarafından reddedilen çocuk sayısında azalma olduğu, kontrol grubunda ise bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların %64'ünün (n=9), kontrol grubundaki çocukların da %50'sinin (n=6) uygulama öncesinde olumlu sosyal davranışlara sahip olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrasında ise deney grubundaki çocukların %29'unun (n=4), kontrol grubundaki çocukların %17'sinin (n=2) olumlu sosyal davranışa sahip oldukları bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda olumlu sosyal davranışlara sahip çocuklarda azalma olduğu saptanmıştır.

Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların %14'ünün (n=2), kontrol grubundaki çocukların %25'inin (n=3) akranları tarafından kabul edildiği bulunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların %14'ünün (n=2), kontrol grubundaki çocukların da %17'sinin (n=2) akranları tarafından kabul edildiği tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında akranları tarafından kabul edilen çocuk sayısında deney grubunda herhangi bir değişim olmazken kontrol grubunda azalma olduğu görülmüştür.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada çocuklara yönelik akran zorbalığı önleme programının etkisi incelenmiştir. Bu amaçla beş-altı yaş aralığındaki 26 çocukla çalışılmış; çocukların 14'ü deney grubu, 12'si kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna zorbalığı önlemeye yönelik eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında çocukların zorbalık davranışları ve beraberinde çocuklar arasında görülen olumlu sosyal davranış, akran reddi ve akran kabulü HVDF ile değerlendirilmiştir. Aşağıda araştırma bulguları, önceki araştırmaların sonuçları ve ilgili literatürle tartışılmıştır.

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test sonuçlarına göre farklı zorbalık türlerinin yaygınlığın %33-50 aralığında olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar arasında zorla bir şeyi alma, itme, vurma, fırlatma, ısırma gibi fiziksel zorbalık; isim takma, kötü sözler söyleme, sataşma gibi sözel zorbalık; tehdit etme, oyundan çıkarma, yanına oturmasını istememe, görmezden gelme gibi ilişki zorbalık; oyuncak paylaşımı, rol paylaşımı vb. durumlarda görülmektedir (Freeman, 2014). Zorbalığın görülme sıklığı araştırma sonuçlarına göre değişebilmektedir. Monks vd., (2005) Londra'da 4-6 yaş çocuklarının saldırganlık rollerini inceledikleri araştırmalarında saldırganlık sıklığını %25 bulmuşlardır. Vlachou vd., (2014) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde akran zorbalığı öz bildirim, akran bildirim, öğretmen raporu ve gözleme dayanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda akran bildirimine göre zorbalığın %20-27 aralığında değiştiğini bulmuşlardır. İsviçre'de Peren ve Alsaker'ın (2006) okul öncesi dönemde zorbalık rollerini inceledikleri çalışmada zorbalık %8 gibi bu araştırma sonucuna göre oldukça düşük bir oranda bulunmuştur. Finlandiya'da Kirves ve Sajaniemi (2012) tarafından zorbalığın yaygınlığının araştırıldığı çalışmada da zorbalık sıklığı %7.1

bulunmuştur. Finlandiya'daki zorbalık oranının düşüklüğü ülkede zorbalığa yönelik programların eğitim sisteminin bir parçası olmasıyla açıklanabilir (Sini & Lydia, 2016). Arslan (2013) Ankara'da yaptığı çalışmada çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını incelemiştir ve zorbalık oranını % 50-56 aralığında tespit etmiştir. Arslan'ın bulgusu bu araştırmanın sonuçlarına daha yakındır.

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde bazı zorba çocukların akranları tarafından mağdur edildiği görülmektedir. Bu çocuklar zorba/kurban olarak değerlendirilmektedir (Brotman vd., 2008). Zorba/kurban oranı ön test sonuçlarına göre deney grubunda %14, kontrol grubunda %8'dir. Bu oran Kirves ve Sajaniemi'in (2012) zorbalığın yaygınlığını Finlandiya'da inceledikleri çalışmalarında %2.2; Vlachou vd., (2014) çalışmasında akran bildirimine göre %0; Peren ve Alsaker'in (2006) çalışmasında %6 bulunmuştur.

Tablo 7 ve 8'e göre gruplarda %14-25 sıklığında arkadaşları tarafından mağdur edilen çocuk vardır. Monks vd., (2005) Londra'da okul öncesi dönemde saldırganlık oranlarını inceledikleri çalışmada bu oranı %22 bulmuşlardır. Kirves ve Sajaniemi (2012) zorbalığın yaygınlığını Finlandiya'da inceledikleri çalışmada kurban oranını %3,3 tespit etmişlerdir. Vlachou vd., (2014) okul öncesi dönemde akran zorbalığını inceledikleri çalışmada %22-27 oranında kurban tespit etmişlerdir. Peren ve Alsaker (2006) yaptıkları araştırmada kurban oranını %4 bulmuşlardır. Bu çocuklara arkadaşları fiziksel, sözel ve ilişkisel olarak olumsuz davranışlar sergilemektedirler.

Tablo 7 ve 8'de zorba seçilen çocukların aynı zamanda akran reddi, akran kabulü ve olumlu sosyal davranış kategorilerinde de seçildikleri görülmüştür. Bu durum çocuklar arasındaki akran ilişkileriyle açıklanabilir. Akranları tarafından reddedilen zorbalılar olduğu gibi, büyük sosyal gruplara dahil, arkadaşlık ilişkileri iyi olan, popüler zorbalılar da vardır (Peren & Alsaker, 2006). Zorbalının, olumlu sosyal davranış puanlarının yüksek olmasının bir sebebi de saldırganlık fonksiyonuyla ilgili olabilir. Yani olumlu sosyal davranış gösteren zorbalılar belki reaktif saldırgan yani kendilerini korumak amacıyla karşı tepki olarak saldırganlık davranışında bulunan zorbalılar olabilir (Ostrov & Crick, 2007). Akranları tarafından kabul edilen zorbalılar da reaktif saldırganlık sergileyen çocuklar olabilirler yani kendine yapılan saldırıya direnen ve karşı saldırıya geçen çocuklardır ve akranları tarafından reddedilmezler. Bu çocuklar kızdırılmadığı ve rahatsız edilmedikleri sürece iyi bir oyun arkadaşıdır. Oysa tahmin edilemez bir zamanda, nedensiz bir öfkeyle saldırganlık gerçekleştiren çocuklar akranları tarafından sevilmez ve reddedilir (Putallaz

vd., 2007). Bu çocuklarla oynarken gerçekleşebilecek en küçük olumsuzluk ve anlaşmazlık şiddete dönüştüğü için, akranlarına göre bu çocuklarla oynamanın yararı kalmamakta ve tercih edilmemektedirler. Saldırıcılık gibi davranışlarda bulunan çocuklar genellikle akranları tarafından reddedilmektedir, daha az arkadaşta sahiptirler; oysa nazik ve iyilik yapan çocuklar daha çok sevimde ve daha çok arkadaş edinmektedir. Akran reddine en fazla neden olan saldırıcılık türü, zorbalıktır (İnan, 2013, s.302).

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde zorbaların sadece fiziksel, sözel ya da ilişkisel zorba olmadıkları görülmektedir. Örneğin bazı çocuklar hem ilişkisel, hem sözel, hem de fiziksel zorbadır ya da fiziksel ve sözel zorbalık bir arada görülmektedir. Bu zorbalık türleri arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Arslan (2013) ve İkiz ve Samur'un (2016) araştırmalarına göre ilişkisel zorbalık ve fiziksel zorbalık arasında pozitif yönde olumlu ilişki vardır.

Bu araştırmada Tablo 7 ve 8'e göre fiziksel zorbalık en yaygın olan zorbalık türüdür. Monks vd., (2005) çalışmasında da fiziksel zorbalık diğer zorbalık türlerine göre daha yaygın bulunmuştur.

Programın etkisini değerlendirmek amacıyla eğitim programından sonra grupların zorbalık davranışları ve beraberinde olumlu sosyal davranışları, akran reddi ve akran kabulü değerlendirilerek Tablo 9 ve 10'de gösterilmiştir. İlgili tablolar incelendiğinde grupların zorbalık davranışlarının son testte %21-42 aralığında değiştiği görülmektedir. Gruplarda zorbalığa uğrama davranışı %14-17; akran reddi %7- 25; olumlu sosyal davranış 17-29; akran kabulü %14-17 aralığında bulunmuştur. Grupların son test sonuçları diğer tablolarda ön test sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 11'e bakıldığında deney ve kontrol grubunun ön test sonuçları arasında akran kabulü alt boyutu dışında anlamlı farklılıklar olmadığı; grupların birbirine benzediği görülmektedir. Grupların ön test sonuçlarının bilinmesi son testlerin yorumlanmasına katkı sağlar ve yapılacak karşılaştırmaları kolaylaştırır (Karasar, 2014, s.97). Ayrıca yansız atamayla oluşturulan deney ve kontrol grubunun benzerliğiyle grupları etkileyebilecek deney değişkeni dışındaki değişkenlerin kontrolünün sağlandığı söylenebilir (Karasar, 2014, s.93).

Tablo 12'ye bakıldığında deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının ölçeğin bütün alt boyutlarında benzer olduğu görülmektedir. Grupların uygulamadan sonra, ön testteki gibi ölçek alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi zorbalığı önlemeye yönelik

uygulanan eğitim programının gruplar arasında fark oluşturacak kadar etkili olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 13'e göre deney grubunda uygulama sonrasında fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalıkta çocukların isimlerinin söylenme sıklığı azalmıştır. Yapılan araştırmalarda benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Ostrow vd. (2015) "Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesinin" çocukların zorbalık davranışlarına etkisini inceledikleri araştırmada deney grubunda fiziksel ve ilişkisel zorbalıkta azalmalar bulmuşlardır. McMahon vd. (2000) Chicago'da 3-5 yaş grubu çocuklara "İkinci Adım Şiddeti Önleme Programı" uyguladıktan sonra fiziksel ve sözel zorbalıkta azalma tespit etmişlerdir. Ahmmed ve Gadallah'ın (2017) "İkinci Adım Şiddeti Önleme Programı'nı" Mısır'da 5-6 yaş çocuklarına uyguladıkları çalışmalarında saldırganlık puanlarını son testte ön test sonuçlarına göre düşük tespit edilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunda uygulama sonrası zorbalığa uğrama için (kurban) söylenen isim sayısının azaldığı görülmektedir. Høglund vd., (2012) yaptıkları çalışmada "WITS" zorbalığı önleme programından sonra fiziksel ve ilişkisel mağduriyette azalma tespit etmişlerdir. Ahmmed ve Gadallah (2017) yaptıkları çalışmada mağduriyet puanını son testte ön teste göre iki grupta da (deney, kontrol) düşük bulmuşlardır. Leadbeater vd., (2003) Kanada'da birinci sınıf çocuklarıyla yaptıkları boylamsal araştırmada "WITS" zorbalığı önleme programından sonra fiziksel ve ilişkisel mağduriyette azalma saptamışlardır.

Tablo 13'e göre deney grubundaki çocukların olumlu sosyal davranış ve akran kabulü puanlarının da düştüğü görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında programın olumlu akran ilişkilerini desteklemediği düşünülebilir. Fakat deney grubunun ön test sonuçları (Tablo 7) ve son test sonuçlarına (Tablo 9) bakıldığında başlangıçta zorba çıkan D6, D7 ve D12 çocukları aynı zamanda olumlu sosyal davranış özelliği de göstermişlerdir. Bu çocukların son teste göre akran zorbalıkları devam etmiş fakat ön testteki gibi arkadaşları tarafından olumlu sosyal davranışa sahip seçilmemişlerdir. Aynı şekilde başlangıçta zorba seçilen D8 ve D12 çocukları aynı zamanda akranları tarafından kabul görmüşlerdir. Son teste ise zorbalıkları devam ederken arkadaşları tarafından kabul edilmemişlerdir. Bu sonuçlar programdan sonra çocukların akran zorbalığıyla ilgili bilgi sahibi olmaları ve zorbalığın kabul edilemez bir olgu olduğunu öğrenmeleriyle açıklanabilir. Çocukların zorbalıkla ilgili bilgilendirilmesine ve stratejilerle ilgili eğitilmesine dayalı çalışmalar çocukların zorbalıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, eğitimlerden sonra çocukların algılarının ve

tutumlarının değiştiğini, stratejiler öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Freeman, 2014; Sini & Lydia, 2016). Zorbaların yanlış davrandığını düşünmeyen kendi özellikleri nedeniyle zorbalığı hak ettiklerini düşünen çocuklar da vardır (Öztürk vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında çocukların programdan sonra bakış açıları, zorbalığa yönelik algıları değişmiş olabilir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine bakıldığında bazı çocukların sosyal durumları yorumlamada yetersiz olduğu da görülmektedir. Yani bazı çocuklar sosyal durumları, oyun arkadaşlarının özelliklerini doğru yorumlayamayabilir, arkadaşlarının niyetlerini yanlış anlayabilir (İnan, 2013, s.301). Programda çocukların yaşantılarına dönük zorbalık davranışlarına, iyi arkadaşların özellikleri vb. yer verildiği için çocukların bakış açıları değişmiş ve zorbalara yönelik kabulleri verilen eğitimden etkilenmiş olabilir.

Tablo 14'e göre kontrol grubunun ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında çocukların fiziksel ve ilişkisel zorbalık maddelerinde isimlerinin söylenme sıklığının azaldığı ancak sözel zorbalıkta fark olmadığı görülmektedir. Ahmed ve Gadallah (2017) yaptıkları çalışmada kontrol grubunda saldırganlıkla ilgili olarak ön test son test sonuçlarında fark bulamamışlardır. Kontrol grubundaki zorbalıkta isim söylenme sıklığının düşmesi kendi eğitim programlarına devam etmeleriyle açıklanabilir. Ayrıca aktif koşma, zıplama ve kendilerini ifade edebilecekleri sanat etkinlikleri çocukların saldırganlık dürtülerini “dışarıya atmalarına” yardımcı olabilmekte ve desteklenmesi önerilmektedir (İnan, 2013, s.312). Son test değerlendirmeleri Mayıs ayına; çocukların bahçeyi aktif bir şekilde kullandığı, rahatça hareket edebildikleri ve enerjilerini atabildikleri bir döneme rastlamıştır. Ayrıca okulun yıl sonu etkinlikleri için dans gösterileri ve sanat etkinlikleri hazırladıkları bir döneme rastlamıştır. Çocukların dans etkinlikleri ve sanat etkinlikleri sergisi hazırlıkları sırasında müzik ve sanat yoluyla rahatlayabildikleri, kendilerini ifade edebildikleri dolayısıyla akranlar arası sorunların azaldığı düşünülebilir.

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunda fiziksel zorba çocuk sayısı azalırken kontrol grubunda bir değişiklik olmadığı ve ilişkisel ve sözel zorba çocuk sayısının iki grupta da azaldığı bulunmuştur. Ostrov, Massetti vd. (2008) 3-5 yaş aralığındaki çocuklara “Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesi” programını altı hafta uyguladıktan sonra fiziksel ve ilişkisel zorbalığın deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla azaldığını tespit etmişlerdir. Brotman vd. (2008) New York'da 33-63 ay arası çocuklara ve ebeveynlerine “İnanılmaz Yıllar Serisi” programını uyguladıkları çalışmada fiziksel zorbalığın deney grubunda daha fazla azaldığını bulmuşlardır. Boyle ve Hassett-Walker (2008) anaokulu ve birinci sınıf



çocuklarına uyguladıkları “Ben Problem Çözerim” müdahale programından sonra deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre, açık ve ilişkisel saldırganlığında azalmalar tespit etmişlerdir.

Tablo 15’e göre zorbalığa uğrayan çocuk sayısına bakıldığında ise deney grubunda değişiklik olmazken kontrol grubunda düşüş olmuştur. Hoglund vd. (2012) çalışmalarında zorbalığa önlemeye yönelik “WITS” programı uygulandıktan sonra fiziksel mağduriyetin deney grubunda azalırken kontrol grubunda arttığını bulmuşlardır. Ostrov, Massetti vd. (2008) akran zorbalığını ve mağduriyeti azaltmak için “Erken Çocukluk Arkadaşlık Projesi” programını uyguladıkları çalışmada fiziksel ve ilişkisel mağduriyetin kontrol grubunda daha fazla azaldığını bulmuşlardır.

Deney ve kontrol grubunda olumlu sosyal davranışlara sahip çocuk sayısı Tablo 15’e göre azalmıştır. Ostrov, Massetti vd. (2008) yaptıkları çalışmada müdahale programından sonra prososyal davranışların deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla arttığını bulmuşlardır. Leadbeater vd. (2003) araştırmalarında “WITS” zorbalığı önleme programından sonra sosyal yeterliliğin deney grubunda arttığı, kontrol grubunda azaldığı bulmuşlardır. Boyle ve Hassett-Walker (2008) uyguladıkları “Ben Problem Çözerim” müdahale programından sonra müdahale grubundaki çocukların prososyal davranışlarında, kontrol grubuna göre artış tespit etmişlerdir.

### **Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

Öğretmenler eğitim öğretim yılının başında çocuklarla birlikte sınıf kurallarını oluşturarak, çocukların bu kurallara uymasını sağlayabilir ve olumlu bir sınıf iklimi yaratabilir. Eğitim dönemi içerisinde de çocukların sorun çözme, öfkeyi kontrol etme, kendilerini ifade etme becerilerini destekleyerek ve model olarak çocukların zorbalık davranışların azaltabilir. Öğretmenler çocukları zorbalığa yöneltecek boş ve kontrolsüz zamanlar ya da alanlarda daha dikkatli davranabilirler. Öğretmenler çocukların sanat ve sporla rahatlamasını sağlayabilir ve bu amaçla da açık hava oyun alanlarından faydalanabilir. Öğretmenler çocukları gözlemleyerek zorbalık sürecinde yer alan çocuklarla ilgili olarak anne babalar ve profesyonellerle işbirliği içinde çalışabilir.

Öğretmenler çocukların zorbalığı tanıması ve baş etme stratejilerini öğrenmeleri için, resimli hikâye kitaplarından, kuklalardan, videolardan, rol oynama ve tartışma gibi

yöntemlerden sınıf içi etkinliklerinde faydalanabilirler. Öğretmenler sınıf içinde çocukların sosyal becerilerini, sorun çözme becerilerini, öfke yönetimi, duyguları tanıma ve ifade etme gibi zorbalığın azalmasına faydalı olacak becerilerini destekleyebilir ve geliştirebilir. Öğretmenler özel gereksinimli bireyler ve “farklı özellikleri” olan çocukların sınıfa kabulünü sağlayacak etkinliklere yer vererek; çocukların farklılıklara saygılı olmasını sağlayarak bu çocuklara yönelik oluşabilecek zorbalığı engelleyebilir.

Ebeveyn tutumları, çocukların zorbalık davranışını etkilediği için ailelere yönelik toplantılar yapılarak veliler bilgilendirilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Yurt içinde okul öncesi dönemde akran zorbalığıyla ilgili çalışma oldukça azdır. Daha fazla sayıda çocukla zorbalığın sıklığını ve zorbalığı etkileyen değişkenleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Zorbalığı etkileyen etmenlerle (anne baba tutumu, okul iklimi, TV, bilgisayar oyunları, öğretmen tutumları vb.) ilgili çalışmalar yapılarak, araştırma bulguları müdahale programlarında dikkate alınabilir.

Nicel araştırmalarla birlikte nitel araştırmalar da yapılarak çocuklar arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir, okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığıyla ilgili detaylı veriler toplanabilir. Yapılan araştırmalarda farklı bilgi kaynakları (akran görüşü, öğretmen görüşü, anne baba görüşü, gözlem) kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmalarda video ve ses kaydı gibi yöntemler kullanılarak doğal ortamın bozulması engellenebilir. Boylamsal çalışmalar yapılarak zorbalığın devamı ve etkileri zaman içinde incelenebilir.

Zorbalığı belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilerek denenebilir. Çocukların zorbalıkla ilgili algılarını ve zorbalığın onlar üzerindeki etkilerini belirlemek için ölçekler geliştirilebilir; resim yaptırma, hikâye anlattırma, sohbet gibi etkinliklerden faydalanılabilir.

Zorbalığı önlemeye yönelik programlar geliştirilebilir. Yurt dışından zorbalığı önleme ve müdahale etme programları çevrilerek etkileri araştırılabilir. Zorbalığı önlemek için öğretmenlere ve anne babalara yönelik programlar geliştirilerek uygulanabilir. Bu programların çocuklar üzerindeki etkileri incelenebilir. Zorbalık sürecinde yer alan çocuklara yönelik programlar geliştirilebilir. Çocukların zorbalığı anlamaları ve baş etme

stratejilerini öğrenmeleri için çocuklara yönelik çizgi film, hikâye kitapları, etkinlik kitapları, TV programları geliştirilebilir.



## KAYNAKLAR

- Adams, J. L. (2008). *Preschool aggression within the social context: a study of families, teachers, and the classroom environment*. Doctoral Dissertation, Florida State University College of Education, Florida.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues, 62*(2), 347–370.
- Ahmed, E. S., & Gadallah, M. A. (2017). Effectiveness of violence prevention program on aggressive behaviors among preschool children. *Journal of Nursing Education and Practice, 7*(4), 116-123.
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 55*(2), 82-87.
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 121-137.
- Akduman, G. G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim, 3*(2), 13-26.
- Alikasifoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A. & İlter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health, 14*, 173-177.

- Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be- Prox). In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289–306). Cambridge: Cambridge University.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2009). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268–297.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychosocial constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Arkutmaç, Y., & Akgün, C. (2005). *Teo'nun dalga geçme kitabı*. İstanbul: Bilgi.
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447- 456.
- Bademci, V. (1997). *Aymazlığın sonu: geleceği tehlikede bir ulus*. Ankara: Gazi.
- Banks, R. (1997a). *Bullying in Schools*. ERIC Digest. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Barth, J. M., & Archibald, A. (2003). The relation between emotion production behavior and preschool social behavior: In the eye of the beholder. *Social Development, 12*(1), 67-90.
- Başar, M., & Çetin, Ö. (2013). İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *NWSA Education Sciences, 8*(4), 471-488.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *Social Psychology Review, 23*, 165-175.
- Beale, A. V., & Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling, 4*(4), 300-306.
- Berenstain, J., & Berenstain, S. (2013). *Berenstain ayıları kavga etmenin zararları* (T. Kanbur, Çev.). Mikado.
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126.
- Besag, V. E. (1993). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes Philadelphia: Open University.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?: developmental trend in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence, 19*(3), 341-362.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Boulton M. J., & Underwood K. (1992) Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Psychology, 62*(1), 73-87.

- Boulton, M. J. (2003). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying insights and perspectives* (pp. 132-159). London: Routledge.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 215- 232.
- Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence, 7*, 27-42.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 570–588.
- Braza, F., Braza, P., Carerras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez- Martin, J. R., Azurmendi, A., ... Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: an observational approach. *Social Behavior and Personality, 35*(2), 195-212.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children, 25*(3), 273-287.
- Brotman, L. M., Gouley, K. K., Huang, K., Rosenfelt, A., O’Neal, C., Klein, R. G., & Shrout, P. (2008). Preventive intervention for preschoolers at high risk for antisocial behavior: long-term effects on child physical aggression and parenting practices. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(2), 386–396.
- Brown, S. L., Birch, D. A., & Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives: experiences, attitudes, and recommendations of 9- to 13-year-olds attending health education centers in the United States. *Journal of School Health, 75*(10), 384-392.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children’s peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162- 175.

- Buchanan, P., & Winzer, M. (2001). Bullying in schools: children's voices. *International Journal of Special Education*, 16(1), 67-79.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- Carney, A. G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Carr, A. (2006). *Prevention: what works with children and adolescents*. New York: Brunner-Routledge.
- Cenkseven-Önder, F. & Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897- 914.
- Chang, L., Lei, L., Kit-Li, K., Liu, H., Guo, B., Wang, Y., & Fung, K. Y. (2005). Peer acceptance and self perceptions of verbal and behavioral aggression and social withdrawal. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 48-57.
- Chapel, M., Casey, D., Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., ... Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102-105.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Person Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W., Harel- Fisch, Y., Fogel-Grinyald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescent in 40 countries. *International Journal Public Health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3-4), 81-95.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.



- Crick, N. R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, *67*, 1003-1014.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, *27*, 254–268.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: a review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, *82*(4), 496-503.
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, *34*(2), 147-160.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., & Kaymak, D.A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *10*, 151-158.
- Çınaroğlu, A. (1998). *Küçük mor balık*. İstanbul: Uçanbalık.
- Çınkır, Ş., & Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*, 236-253.
- Dake, J.A., Price, J. H., & Telljohann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of Scholl Health*, *73*(5), 173-180.
- Delfabro, P. , Winefield, T. , Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 71-90.

- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Devoe, J. F., Kaffenberger, S., & Chandler, K. (2005). *Student reports of bullying: Results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey*. National Center for Education Statistics, (2005-310). Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005310.pdf>
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Englander, E., & Muldowney, A. M. (2007). Just turn the darn thing off: Understanding cyberbullying. *MARC Publications*, 12, 83-92.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B., & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries". *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Espelage, D. L., Boswort, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D. L., & Holt M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(3), 123-142.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior. *Remedial and Special Education*, 21(4), 194-208.
- Farmer, T.W., Leung, M.C., Pearl, R., Rodkin, P.C., Cadwallader, T.W., & Van Acker, R. (2002). Deviant or diverse groups? The peer affiliation of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 611-620.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Flannery, D. J. (1997), School violence: risk, preventive intervention, and policy <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416272.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. I., (2003). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behaviour. *Journal of Community Psychology*, 32, 559-573.
- Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of School Health*. 79, 130- 137.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344–348.
- Foster, D. A., (2000). *The conflict resolution-training program in a rural, multicultural, elementary school*. Master's Thesis, California State University, Fresno.
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: an action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42, 305-316.
- Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R. L. (1995) Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 282-298.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime – is it? *Education and The Law*, 12(1), 9-29.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camailli, C. (2004). Bully- proofing your school. *Reclaiming Children and Youth*, 13(3), 186-188.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

- Giguere, C., Vitaro, F., Boivin, M., Desrosiers, H., Cardin, J. F., & Brendgen, M. R. (2011). Peer victimization from kindergarten to grade 2. *Institut de la statistique du Québec*, 5(4), <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.9521&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gillies-Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Glew, G., Rivara, F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21(6), 183-190.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: a plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63- 79.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Günday, S. (2006, Mayıs 29). 5 ayda 14 öğrenci öldürüldü. *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/5-ayda-14-ogrenci-olduruldu-4492465> sayfasından erişilmiştir.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: what is known? what can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113-119.
- Hanish, L.D., & Guerra, N. G. (2002) A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69–89.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.
- Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 185–205.
- Hart, C., Jin, S., Nelson, D., Olsen, J. A., & Yang, C. (2006). Aversive parenting in China: associations with child physical and relational aggression. *Child Development*, 77(3), 554-572.

- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J., (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *J. Child Psychology Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Hay, D. F., Payne A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 5, 77-90. [http://www.newcastle.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/100407/v5-herrera-little.pdf](http://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0012/100407/v5-herrera-little.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hilooğlu, S. & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m26.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hoang, F. Q. (2001). Addressing school violence prevention, planning, and practice. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 70 (8), 18-23.
- Hodges, E. V. E. & Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.

- Hoglund, W. L. G., Hosan, N. E., & Leadbeater, B. J. (2012). Using your WITS: a 6-year follow-up of a peer victimization prevention program. *School Psychology Review*, 41(2), 193–214.
- Horne, A. M., Bartolomucci, C. L., & Newman-Carlson, D. (2000). *Bully Busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. ABD: Research.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers/ parents awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- İkiz, S., & Samur, A. Ö. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35),159-175.
- İnan, H. Z., (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s.294-327). Ankara: Nobel.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2004). Research based interventions on bullying. In C. E. Sanders, & G. D. Phye (Eds.), *Bullying implications for the classroom* (pp. 229-255). USA:Elsevier Academic Pres.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karabacak, K., Ekşioğlu, S., Öztunç, M., Başçiçek F., Soydan, E., & Yaşar, V. (2015). Lise öğrencilerinin zorbalık davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 365-377.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 65-76. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/132122-20120421133715-karaca-4.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.

- Karataş, H., & Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilişsel Teori İle Zorbalığa Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 61-74.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: same or separate entities? *Aggressive Behavior*, 28, 45-61.
- Kargı, E., & Erkan, S. (2004). Okul öncesi dönem çocuklarının sorun davranışlarının incelenmesi (Ankara ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 135-144.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240.
- Kepenekci-Karaman Y., & Çinkır Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193-204.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Kim, Y. S., Koh, Y.J., & Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, 115(2), 357-363.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Childhood Development and Care*, 182(3-4), 383-400.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment?. *Child Development*, 67, 1305-1317.

- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer victimization: the role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development, 13*(3), 330-349.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102- 110.
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K (2003). The Use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*, 479–488.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). World report on violence and health. Geneva: World Health Organization. [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103- 1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68* (6), 1181-1197.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: an examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72* (5), 1579-1601.
- Leach, F. (2005). Learning to be violent; the role of the school in developing adolescent gendered behavior. *Compare, 33*(3), 385–400.



- Leadbeater, B., Hoglund, W., & Woods, T. (2003). Changing contexts? The effects of a primary prevention program on classroom levels of peer relational and physical victimization. *Journal of Community Psychology, 31*(4), 397–418.
- Lipman, E. L. (2003). Don't let anyone bully you into thinking bullying is not important. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9), 575-576.
- Lyznicki, J. M., McCaffree, M. A., & Robinowitz, C. B. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician, 70*(9), 1723-1728.
- Marano, H. E. (1995). Big bad bully. *Psychology Today, 50*-82.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Champaign: Research.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology, 9*, 271-281
- Mynard H., & Joseph S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169-178.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development, 73*(4), 1085-1100.
- Miller, G. E. (1994). School violence miniseries: impressions and implications. *School Psychology Review, 23*(2), 257-261.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı*. [http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet\\_algisi.pdf](http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Minton, S. J., & Minton, P. (2004). The application of certain phenomenological/existential perspectives in understanding the bully-victim cycle. *Existential Analysis, 15*(2), 230-242.

- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Müminoğlu, D. O. (2014). *Burcu ve Berk ile hayır diyebilirsin*. İstanbul: Artemis.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrekten, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365–377.
- Nelson, D. A., Hart, C. H., Yang, C., Olsen, J. A., & Jin, S. (2006). Aversive parenting in China: associations with child physical and relational aggression. *Child Development*, 77(3), 554-572.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olafsen, R. N., & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10 to 12 year old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57–65.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying - Grounds for intervention. *School Safety*, Fall, 4-11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.

- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership* , 60(6), 12-16.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ostrov, J., Woods, E. K., Jansen, E. A., Casas, J. F. & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This White Crayon Doesn't Work...". *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (2), 355-371. <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=psychfacpub> sayfasından erişilmiştir.
- Ostrov, J., Godleski, A., Kamper-DeMacro, K. E., Blakely-McClure, S. J., & Celenza, L. (2015). Replication and extension of the early childhood friendship project: effects on physical and relational bullying. *School Psychology Review*, 44(4), 445-463.
- Ostrov, J. M. (2005). Deception and subtypes of aggression during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1-15.
- Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: a short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., ... Ries, E. E. (2008). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: a preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-14
- Ostrov, J. M., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S. A., & Mullins, A. D. (2008). Relational aggression, physical aggression and deception during early childhood: a multimethod, multi-informant short-term longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 1-12.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul, Yeniden. <http://www.ogelk.net/kilavuzlar/vio14.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 7, 16-27.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Sümen, Ö. Ö., Baba, M., & Güven, E. (2012). Öğretmenlik uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki zorba davranışların incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(1), 205-229.

- Öksüz , Y., Çevik, C., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1911-1934.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin-Akduman, G., ...Oğuz, T. (2014). Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_06/02034638\\_okulncesiocuklarinso syalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/02034638_okulncesiocuklarinso syalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Özdiñer-Arslan, S., & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim*, 184, 218-227.
- Özen, D. Ş. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 5-12. <http://www.researchgate.net/publication/268519309> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, Y. & Çiftçi, E. G. (2010). Düşük sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*. 9(2). 576-586. <http://ilkogretim online.org.tr/vol9say2/v9s2m12.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özözen-Danacı, M. & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal –dil –motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 53-72.
- Öztürk, N., Atlı, A. & Kutlu, M. (2014). Ortaokul öğrencileri arasında zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Özel Sayı]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 43-63.
- Özveri, A. (2008). *Pijamalı zebra*. Ankara: Phoenix.
- Page, R. M., & Page, S. T. (2003). *Fostering emotional well-being in the classroom*. ABD: Jones and Barlett.
- Pearce, J. B. & Thompson, A. E. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Arch Dis Child*, 79, 528-531.

- Pekel-Uludağlı, N., & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Pepler, J. D., Craig, M. W., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status*. Doktoral Dissertation, The Faculty of Philosophy and History of the University of Bern, Switzerland.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perkins, H.J., & Montford, C.R. (2005). The impact of violence on adolescents in schools: a case study on the role of school-based health centers. *Nursing Clinics North of America*, 40(4), 671–679.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989) Sex differences in the early consequences that children anticipate for aggression. *Developmental Psychology*, 25(2), 312-319.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2005, Ocak). *Okulda Akran Zorbalığı*. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü Okullarda Şiddet Paneli'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12. <http://www.akademikbakis.org/eskisite/23/07.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M., (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479-491.

- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L. & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 11-24.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: multiple perspectives within the school setting. *J Sch Psychol, 45*(5), 523-547.
- Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice, 20*(3), 241-258.
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education* (Rapor No. 367). Helsinki: University of Helsinki.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can J Psychiatr, 48*(9), 583-590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Australia: ACER.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children, *Journal of Health Psychology, 3*(4), 465–76.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 202-220.
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology, 137*(3), 357-368.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Roberts, W. B. & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school setting. *Elementary School Guidance and Counseling, 30*(3), 204-212.
- Roberts, W. B., & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling, 4*(2), 148-155.

- Rodkin, P.C., & Hodges, E.V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: The Guilford.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. , Kaistaniemi, L. & Lagerspetz, K. M. J. (1999). Self evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology*, 25(10), 1268-1278.
- Sanchez, C., & Cerezo, F. (2010). Personal and social characteristics of school children involved in bullying in primary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M., & Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schwartz, W. (1996). *An Overview of strategies to reduce school violence*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410321.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993) The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64,1755- 1772.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, K. A., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665-675.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Semerci, B. (2015). *Zorba arkadaş istemem*. İstanbul: Yeşil Dinazor.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (1991). Bullying in UK schools: The DES sheffield bullying project. *Early Childhood Development and Care*, 77, 47-55.
- Sini, L., & Lydia, M. (2016). Supporting Tuohimaki preschoolers' social skills through creative methods in order to prevent bullying. Degree Programme in Social Services, Laurea University of Applied Sciences, Otaniemi [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/111670/Bachelors%20Thesis%20Lehtinen\\_Mccarthy.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/111670/Bachelors%20Thesis%20Lehtinen_Mccarthy.pdf?sequence=1) sayfasından erişilmiştir.
- Skybo, T. (2005). Witnessing violence: biopsychosocial impact on children. *Pediatric Nursing*, 31(4), 263–270.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lesson from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2003). The problem of school bulling. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying insights and perspectives* (pp. 1-19). London:Routledge.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of schoolbased interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.



- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27(2), 101-110.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J.A., Niemela, S., Helenins, H., Sillanmaki, L.,... Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "from a boy to a man" study. *Pediatrics*, 120(2), 397-404.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Storch, E. A., Nock, M. K., Masia-Warner, C., & Barlas, M. E. (2003). Peer victimization and social-psychological adjustment in Hispanic and African-American children. *Journal of Child and Family Studies*, 12(4), 439-452.
- Sweeting, H., & West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16 (3), 225-246.
- Sweeting, H., Young, R., West, P., & Der, G. (2006) Peer victimization and depression in early-mid adolescence: a longitudinal study. *British Journal of Education Psychology*, 76, 577-594.
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K. K. & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *Pediatrics*. 114(1), 43-50.  
<http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/114/1/e43> sayfasından erişilmiştir.

- Tritt, C., & Duncan, R. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education & Development*, 36(1), 35-44.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why school antibullying programs don't work*. ABD: The Rowman & Littlefield.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468- 483.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2015). Akran zorbalığını belirlemede bir araç; hikâyeleştirilmiş varsayımsal durumlar formu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 52 -74.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, C. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in Preschool Children: a multimethod approach. *Journal of Criminology*, 1-8.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, E., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educ Psychol Rev*, 23, 329-358.
- Vlachou, M., Boysoglou, K., & Andreou, E. (2014). Bullying/victimization in preschool. 365- 385.  
[https://www.researchgate.net/profile/Kafenina\\_Botsoglou/publication/268388670\\_BULLYINGVICTIMIZATION\\_IN\\_PRESCHOOL\\_CHILDREN/links/546a278c0cf20dedafd382d5.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kafenina_Botsoglou/publication/268388670_BULLYINGVICTIMIZATION_IN_PRESCHOOL_CHILDREN/links/546a278c0cf20dedafd382d5.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Wal, M. F., Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Welsh, W. N., Greene, J. R. & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37(1), 73-116.
- Werner, E. N., Eaton, A. D., Lyle, K., Tseng, H., & Holst, B. (2014). Maternal social coaching quality interrupts the development of relational aggression during early childhood. *Social Development*, 23(3), 470-486.
- West, A., & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: a case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 4, 73-75.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001) Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim*, 192, 43-61.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.
- Yıldız, E. Ç., & Sümer, Z. H. (2010). Okul öncesi çocuklar ve şiddet: tanık ve kurban olma düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 630-942.

- Yöndem, Z. D., & Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle başetme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 28-37.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a zimbabwe study. *Research in Education*, 51, 23-32.





## **EKLER**



## EK 1. HVDF Kullanım İzni



T. C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



23.10.2015

Sayın Esme KIRIK

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun (HVDF) (Uysal & Dinçer, 2015) yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılması bizler tarafından, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz.

Araş. Gör. Uzm. Hatice UYSAL  
Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

**Kaynak:** Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2015). Akran Zorbalığını Belirlemede Bir Araç; Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 52 -74.

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF) (Uysal & Dinçer, 2015) yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynak gösterilerek kullanılacak yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Esme KIRIK  
Gazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Ayşe Belgin AKSOY  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi  
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Sınıfı

2. Çocuğun Cinsiyeti: 1. Kız ( ) 2: Erkek ( )

3. Çocuğun Doğum Tarihi:





### EK 3. Araştırma Yapma İzni



T.C.  
**ÇANKAYA BELEDİYE BAŞKANLIĞI**  
Sosyal Yardım İşleri Müdürlüğü  
ANKARA

Sayı : 90226917-52706-240-773/ 1204 /1035266  
Konu : Tez Çalışması

25.03/2016

**Sn: Esme KIRIK**

İlgi: Müdürlüğümüze vermiş olduğunuz 24.03.2016 tarih ve 660/Ref: 1035766 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz Müdürlüğümüzce incelenmiş olup, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi olup, "5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbalığı Önleme Programının Zorbalık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmanız için haftada iki gün olmak üzere 8 (sekiz) hafta boyunca Belediyemiz Sosyal Yardım İşleri Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet vermekte olan Umut Gündüz Bakım Evimizde yapmanız uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Dr. Yusuf KAYA  
Sosyal Yardım İşleri Müdürü V.

## EK 4. Program Kazanım ve Göstergeleri

### Arkadaşlık Becerileri

<p><b>1. Arkadaşlarının duygularını anlar.</b></p> <p>1.1. Arkadaşının mimiklerine göre duygu durumunu söyler.</p> <p>1.2. Arkadaşının beden diline göre duygu durumunu söyler.</p>	Etkinlik 1. Kim Üzgün Kim Mutlu? (45 dk.)
<p><b>2. Başkalarının haklarını korur.</b></p> <p>2.1. Başkalarına haksızlık yapıldığını söyler.</p> <p>2.2. Haksızlık yapanı sözel olarak uyarır.</p> <p>2.3. Başkalarının hakkını savunurken sakin davranır.</p>	Etkinlik 2. Ne Söylemeli? (20 dk.)
<p><b>3. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verir.</b></p> <p>3.1. Arkadaşlarının fikirlerini dinler.</p> <p>3.2. Arkadaşlarının fikirlerine katıldığını ya da katılmadığını nazik söz ve mimiklerle ifade eder.</p>	Etkinlik 3. Ne Yapalım? (30 dk.)
<p><b>4. Bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapar.</b></p> <p>4.1. Arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya istekli olur.</p> <p>4.2. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar.</p> <p>4.3. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.</p>	Etkinlik 4. Hep Birlikte (40 dk.)
<p><b>5. Arkadaşlarının yaptıklarını takdir eder.</b></p> <p>5.1. Arkadaşları başarı gösterdiğinde fark eder.</p> <p>5.2. Başarılarından dolayı arkadaşlarına beğenisini söyler.</p> <p>5.3. Arkadaşlarına yönelik beğenisini ifade ederken beden diliyle sözlerini destekler.</p>	Etkinlik 5. Tebrikler (35 dk.)

<p><b>6. Akran gruplarına katılır.</b></p> <p>6.1. Akran gruplarını gözlemler.</p> <p>6.2. Katılmak istediği akran grubunu seçer.</p> <p>6.3. Akranlarına yakınlık kurar.</p> <p>6.4. Akran grubuna katılma isteğini ifade eder.</p> <p>6.5. Akran grubu kendisine katılmayı teklif ettiğinde kabul eder.</p>	<p>Etkinlik 6. Haydi Katıl Bize (60 dk. )</p>
<p><b>7. Sırada bekleyen kişilerin olduğu bir ortamda kurallara uygun biçimde sırasını bekler.</b></p> <p>7.1. Harekete geçmek için karşısındaki kişinin hareketinin bitmesini bekler.</p> <p>7.2. Sırasını takip etmek için sıradakileri gözleyerek kontrol eder.</p> <p>7.3. Sırasını uygun davranışlar sergileyerek bekler.</p> <p>7.4. Sırasını almak isteyen kişilere sıranın kendinde olduğunu hatırlatır.</p> <p>7.5. Kendi sırası geldiğinde harekete geçer.</p>	<p>Etkinlik 7. Ben Bitirdim Sıra Sende (30 dk.)</p>
<p><b>8. Kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşır.</b></p> <p>8.1. Paylaşmak istediği arkadaşına yönelir.</p> <p>8.2. Arkadaşının dikkatini çekmek için seslenir ya da ona hafifçe dokunur.</p> <p>8.3. Arkadaşıyla göz teması kurar.</p> <p>8.4. Paylaşmak istediği nesneyi uzatarak paylaşmak isteğini ifade eder.</p> <p>8.5. Arkadaşları kendisiyle paylaşımında bulunmak istediğinde tepki verir.</p> <p>8.6. Arkadaşı paylaşma eyleminde bulunduğu takdirde teşekkür eder.</p>	<p>Etkinlik 8. Paylaşmak Güzeldir (30 dk.)</p>
<p><b>9. İhtiyaç duyan insanlara yardım önerir.</b></p> <p>9.1. Başkaları yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu fark eder.</p> <p>9.2. Yardım etmek istediğini nazik bir ses tonu ve mimiklerle söyler</p>	<p>Etkinlik 9. Yardımseverler İş Başında (60 dk.)</p>

<p><b>10. Arkadaşlarını oyuna davet eder.</b></p> <p>10.1. Oyun oynamak istediği arkadaşıyla göz teması kurar.</p> <p>10.2. Arkadaşına oyun oynamak istediğini söyler.</p>	Etkinlik 10. Oyun Arabası (40 dk)
<p><b>11. Bir oyun tamamlandıktan sonra oyunun sonuçlarını kabul eder.</b></p> <p>11.1. Oyunun sonucu ile ilgili düşüncelerini sakın bir ses tonu ve mimiklerle ifade eder</p> <p>11.2. Oyunun sonucunda kazanan ya da kaybeden tüm oyuncuları tebrik eder</p> <p>11.3. Oyunda kaybeden oyuncuları incitmeyecek davranışlar sergiler</p>	Etkinlik 11. Mandalları Diziyorum (30 dk)
<p><b>12. Oyun oynarken oyunun kurallarına uyar.</b></p> <p>12.1. Oyunun kurallarını söyler.</p> <p>12.2. Oyunda oyunun kurallarına uygun davranışlar sergiler.</p> <p>12.3. Oyun sırasında kurallara uymadığı için uyarı aldığı anda sakın tepkiler verir.</p> <p>12.4. Oyun sırasında kurallara uymayanı nazik bir şekilde uyarır.</p>	Etkinlik 12. Eller Ayaklar Yerde (40 dk.)
<p><b>13. Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verir.</b></p> <p>13.1. Arkadaşının duygu durumunu anladığını söz ya da mimiklerle ifade eder.</p> <p>13.2. Arkadaşının duygu durumuna göre söz, jest, mimik ve beden diliyle paylaşımda bulunur</p>	Etkinlik 13. Ne Hissediyorum? (40 dk.)

## Duyguları Yönetme Becerileri

<p><b>1. Sevinç, üzüntü korku, kızgınlık gibi duygularını ifade eder.</b></p> <p>1.1. Olumlu / olumsuz duygularını ayırt eder.</p> <p>1.2. Olumlu / olumsuz duygularını sözleriyle ve davranışlarıyla ifade eder.</p>	<p>Etkinlik 14. Bizi Neler Üzer? (40 dk)</p> <p>Etkinlik 15. Nelere Seviniriz? (40 dk)</p>
<p><b>2. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterir.</b></p> <p>2.1. Olumlu / olumsuz duygularını başkalarına fiziksel bir rahatsızlık vermeden ifade eder.</p> <p>2.2. Olumlu / olumsuz duygularını başkalarına sözel bir rahatsızlık vermeden söyler.</p>	<p>Etkinlik 16. İfade Et Kendini (45 dk)</p>
<p><b>3. İstekleri engellendiğinde bu durumla baş eder.</b></p> <p>3.1. İsteği engellendiğinde nedenini nazik bir şekilde sorar.</p> <p>3.2. İsteğinin karşılığında verilen cevabı dinler.</p> <p>3.3. Verilen cevabı kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duygulara kapılmadan kabul eder.</p>	<p>Etkinlik 17.Sabır (40 dk)</p>
<p><b>4. Davranışlarındaki hatalarıyla baş eder.</b></p> <p>4.1. Doğru ya da yanlış davranışını ayırt eder.</p> <p>4.2. Hata yaptığı durumlarda hatasını kabul eder.</p> <p>4.3. Hatasını söyler</p> <p>4.4. Hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar.</p>	<p>Etkinlik 18. Doğru mu Yanlış mı? (40 dk)</p>

<p><b>5. Başkalarının duygularını anlar.</b></p> <p>5.1. Duyguları anladığını jest ve mimiklerle gösterir.</p> <p>5.2. Başkasının duygusunu yüz ifadesine bakarak söyler.</p> <p>5.3. Başkasının duygusunu beden duruşuna bakarak söyler.</p>	<p>Etkinlik 19. Renkli Duygular (30 dk)</p>
<p><b>6. Heyecan ve kaygı yaratan baskı durumlarında sakin kalır.</b></p> <p>6.1. Kendisi için heyecan ya da kaygı yaratan durumları söyler.</p> <p>6.2. Baskı altında sakin kalır</p>	<p>Etkinlik 20. Bizi Neler Heyecanlandırır? (30 dk)</p>
<p><b>7. Alay etmeyle baş eder.</b></p> <p>7.1. Şaka ile alay etmeyi ayırt eder.</p> <p>7.2. Alay edildiğinde yaşadığı duyguları söyler.</p> <p>7.3. Alay edilmenin olumsuz etkisini azaltacak görmezden gelme, duygusunu ifade etme gibi tepkiler gösterir.</p>	<p>Etkinlik 21. Alay Etmeyelim (30 dk)</p> <p>Etkinlik 22. Pijamalı Zebra (30 dk)</p>
<p><b>8. İstemediği durumlarda hayır cevabını kullanır.</b></p> <p>8.1. Yapmak istemediği davranışları söyler.</p> <p>8.2. Kendisinden yapmak istemediği bir şey istendiğinde karşısındaki kişiyi kırmadan “Hayır” der.</p>	<p>Etkinlik 23. Hayır Diyebilirsin (30 dk)</p>
<p><b>9. İsteğinin olamayacağı durumlarda isteğini erteler.</b></p> <p>9.1. Her istediğini her zaman yapamayacağını bilir ve söyler.</p>	<p>Etkinlik 24. Her İşin bir Zamanı Var (30 dk)</p>

<p>9.2. Her istediğini her zaman yapamayacağını nedenlerini açıklar.</p> <p>9.3. Yerinde ve zamanında yapılmayan işlerin sonuçlarını söyler.</p> <p>9.4. Belirli bir zaman ertelenen etkinlik ya da durum için sakince bekler.</p>	
<p><b>10. Hoşlanmadığı bir duruma tepki vermeden önce düşünür.</b></p> <p>10.1. İstemediği bir durum karşısında sakin bir tepki verir.</p> <p>10.2. Vereceği tepkinin sonuçlarını söyler.</p> <p>10.3. Kendisine ya da arkadaşlarına zarar vermeyecek tepkiyi seçer.</p>	<p>Etkinlik 25. Kavga Etmenin Zararları (30 dk)</p> <p>Etkinlik 26. Ne Yapalım (20 dk)</p>
<p><b>11. Hayır cevabını kabul eder.</b></p> <p>11.1. Teklifine hayır denildiğinde kabul eder.</p> <p>11.2. Teklifinde ısrar etmez.</p>	<p>Etkinlik 27. Beni Gezdin (20 dk)</p>
<p><b>12. Kendisine zarar gelecek bir durumda hakkını korur.</b></p> <p>12.1. Haklı olduğu durumu söyler.</p> <p>12.2. Haklı olduğu durumun nedenini açıklar.</p> <p>12.3. Başkalarına zarar vermeden hakkını korur</p>	<p>Etkinlik 28. Basket Atalım (25 dk)</p>
<p><b>13. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelir.</b></p> <p>13.1. Kendiliğinden çözülecek sorunu söyler.</p> <p>13.2. Kendiliğinden çözümlenebilecek sorunu görmezden gelir.</p>	<p>Etkinlik 29. Küçük Sorunlar (20 dk)</p>

## Problem Çözme Becerileri

<p><b>Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.</b></p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <p>Problemi söyler.</p> <p>Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p> <p>Çözüm yollarından birini seçer.</p> <p>Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.</p> <p>Seçtiği çözüm yolunu dener.</p> <p>Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.</p> <p>Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.</p>	<p>Etkinlik 30. Zorba Arkadaş İstemem (30 dk)</p> <p>Etkinlik 31. Deniz Kıyısında Bir Gün (30 dk)</p>
--	---

## İletişim Becerileri

<p><b>Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.</b></p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <p>Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır.</p>	<p>Etkinlik 32. Sihirli Sözcükler (30 dk)</p>
--	---



## EK 5. Etkinlik Örnekleri

### Etkinlik 4

**Etkinlik adı:** Hep Birlikte

**Etkinlik çeşidi:** Türkçe ve matematik etkinliği bütünleştirilmiş oyun etkinliği

**Yaş grubu:** 5-6 Yaş

**Süre:** 40 dk.

### KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

**4. Bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapar.**

**4.1. Arkadaşlarıyla işbirliği yapmaya istekli olur.**

**4.2. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar.**

**4.3. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.**

### ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocukları U düzeninde oturtur. Öğretmen eline bir yetişkin erkek kuklası alır ve kukla çocuklarla selamlaştıktan sonra kendini tanıtır. Kukla bir hayvanat bahçesi müdürü olduğunu ve bazı hayvanların hayvanat bahçesinden kaçtıklarını söyler. Bu hayvanların gece kaçtıklarını, hepsini ortak özelliğinin de gündüz uyuyan gece uyumayan hayvanlar olduklarını söyler. Dışarı çok karanlık olduğu için hayvanları bulmakta zorlandıklarını ve kendilerinden yardım istediklerini söyler. Çocukların hangi hayvanların kaybolmuş olabileceğini tahmin etmelerini ister. Kukla hangi hayvanlar gezmeye çıkmıştır, geceleri hangi hayvanlar neden dolaşır sorularını yöneltir ve cevaplar değerlendirilir.

Öğretmen çocuklara bu hayvanlardan bazılarıyla ilgili bilmece soracağını söyler. Bilmeceyi bilirse kaybolan hayvanları daha rahat bulabilecekleri söylenir. Bilmece sorulur.

**Ateşböceği:** Ben bir böceğim yaz gecelerinde ortaya çıkarım. Çevreme ışık saçarım. Bilir misin nedir benim adım?

**Yarasa:** Bir dala tutunup baş aşağı uyurum. Senin duymadığın sesleri bile duyabilirim. Meyvelerle beslenirim. Tanıyabildin mi beni?

**Baykuş:** Kocaman gözlerimle her şeyi görürüm. Kulaklarımı göremezsin ama, Çimenlerin arasında dolaşan farelerin sesini bile duyarım. Bil bakalım ben kimim?

**Kokarca:** Tüylerin siyah beyazdır benim. Uzun kuyruğumla dikkat çekerim. Bana yaklaşanı da kötü koku çıkarıp uzaklaştırırım. Benim kim olduğumu söyleyebilir misin?

Sonrasında öğretmen şimdi o hayvanları aramaya gideceğiz bakalım tahmin ettiğiniz hayvanlar mı kaybolmuş der. Sonrasında çocuklara sınıfta o hayvanlara ait parçalar olduğunu, bu parçaları bulup kutuya atmalarını söyler. Çocuklar hayvanlara ait parçaları toplanır. Tüm parçalar toplandıktan sonra parçaları arka renklerine göre hep birlikte ayırmaları istenir. Sonra çocuklardan bu yapbozları yaparak hayvanları bulmaları için ikili eş olmaları istenir. Her gruba bir yapboz verilerek tamamlamaları sağlanır. Tamamlanan hayvanların hangileri olduğu söylenir. Bütün hayvanlar tamamlanınca çocuklara hayvanat bahçesi müdürü birlikte çalışarak yardım ettikleri için teşekkür eder ve şeker çikolata gibi küçük bir hediye verir. Sonrasında çocuklar yapbozları değiştirerek bir kere daha oynarlar.

## **MATERYALLER**

İnsan kuklası, hayvanlara ait yapboz parçaları

## **SÖZCÜKLER**

İşbirliği

## **KAVRAMLAR**

## **DEĞERLENDİRME**

Hayvanat bahçesi müdürüne yardım etmek için neler yaptınız?

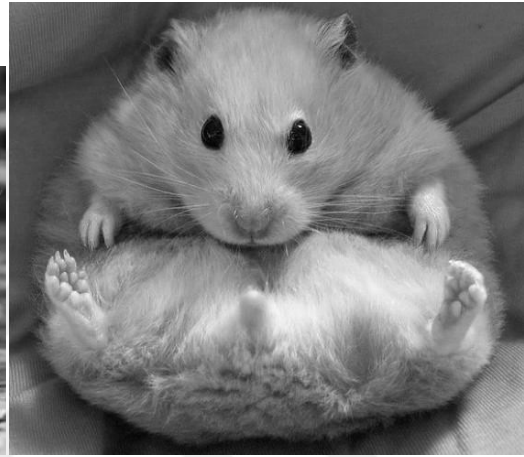
Tek başınıza olsaydınız hayvanat bahçesi müdürüne nasıl yardım ederdiniz?

Yapbozu birlikte yaparken neler yaptınız? Nelere dikkat ettiniz?

Başka neleri arkadaşlarınızla işbirliği içinde yapıyorsunuz?

**KURT, BAYKUŞ, ATEŞBÖCEĞİ, MARGAY KEDİSİ, KAR LEOPARI,  
ÇÖL TİLKİSİ, KOKARCA, HAMSTER, YARASA**





## Etkinlik 22

**Etkinlik adı:** Pijamalı Zebra

**Etkinlik çeşidi:** Drama etkinliğiyle bütünleştirilmiş Türkçe etkinliği

**Yaş grubu:** 5-6 yaş

**Süre:** 30 dk.

### KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

#### 7. Alay etmeyle baş eder.

7.1. Şaka ile alay etmeyi ayırt eder.

7.2. Alay edildiğinde yaşadığı duyguları söyler.

7.3. Alay edilmenin olumsuz etkisini azaltacak görmezden gelme, duygusunu ifade etme gibi tepkiler gösterir.

### ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen çocukları U düzeninde oturtur. Farklılıklara Saygı Duy isimli şiiri çocuklara okur. Şiir çocuklarla tekrarlanır. Öğretmen Pijamalı Zebra isimli hikayenin kapağını çocuklara gösterir. Zebra ile alay edildiğini söyleyerek acaba hangi özelliğiyle alay edilmiş olabileceğini çocuklara sorar. Sonrasında hikaye resimleri gösterilerek anlatılır. Çocuklarla hikayeye ilgili konuşulur. Sonrasında rol dağılımı yapılarak hikaye canlandırılır.

#### Farklılıklara Saygı Duy

Ben farklıyım sen farklı

Farklılıklara saygı duy

Zayıflar şişmanlar

Uzunlar kısalar

Başarılılar başarısızlar

Saygı duyarsan

Bir arada mutlu yaşarlar

Farklılıkları unutalım

Sevgide buluşalım

## **MATERYALLER**

Pijamalı Zebra isimli hikaye kitabı, zebra, tilki, serçe, ayı, zürafa, ördek, karga, tavşan, sincap, eşek, leylek, baykuş maskeleri

## **SÖZCÜKLER**

Alay etmek

## **KAVRAMLAR**

## **DEĞERLENDİRME**

Tilki zebra ile neden alay etti?

Zebra ile kim yardım etti?

Tilki başka kimlerle alay etti?

Tilkinin yaptığı eğer şaka olsaydı arkadaşları kendilerini nasıl hissederdiler?

Diğer hayvanlar tilkiye karşı nasıl davrandılar?

Arkadaşlarının konuşmalarıyla ilgili tilki ne düşündü?

Arkadaşlarından farklı olan bir özelliğini söyler misin?

Biri seninle alay etse ne yaparsın?

Oyunda seninle alay edildiğinde kendini nasıl hissettin?

Çevremizdeki her şey aynı olsaydı nasıl olurdu? Böyle bir durumda kendini nasıl hissederdin?

## PİJAMALI ZEBRA

Küçük Zebra okula yeni başlamıştı. Okulda birçok hayvan vardı. Burada çok arkadaşım olacak, diye seviniyordu. Tilki üst sınıflarda okuyordu.

İkinci dersin sonunda Zebra'nın yanına yaklaştı:

-Sen okula yeni mi başladın? Dedi.

Zebra saygılı bir sesle:

-Evet efendim, yeni başladım, dedi

Tilki gülerek :

-Belli oluyor, dedi.

Zebra :

- Nasıl anladınız efendim? dedi.

Tilkinin gözleri alaycı bir şekilde parladı.

- Yeni olduğun üzerindeki kıyafetten belli.

Zebra şaşırıldı. Üstünü başını kontrol etti.

Ama bir şey anlayamadı.

- Anlayamadım efendim! ne var ki?

Tilki bir kahkaha attı:

- Daha ne olsun! Okula pijama ile gelmişsin. Burası yatakhane mi? Sen, buraya pijama ile gelinmeyeceğini bilmiyor musun? Dedi.

Tilkinin yanıtından, Küçük Zebra kendisiyle alay edildiğini anladı. Kızarak, mahcup bir sesle:

- Ama bizim derimiz böyle. O pijama değil ki? dedi

Tilki bir kahkaha daha attıktan sonra:

- Pijamalı, pijamalı! diye bağırıldı.

Onların konuşmalarını diğer hayvanlar duymuştu. Tilki çok acımasızdı. Bu tür şakaları sık sık yapıyordu. Küçük serçe yanlarına yaklaştı.

- Niçin böyle konuşuyorsun? Herkesin derisi farklıdır, dedi.

Tilki ona ters ters baktı:

-Sen karışma bacaksız, dedi

Ayı söze girdi.

- Hepimiz farklı farklıyız, bu şekilde konuşmak çok ayıp, dedi. Senin de burnun ve dişlerin sivri. Sana sivri burun deseler hoşuna gider mi?

Karga:

-Bakın, benim de rengim kara, dedi.

Ördek:

- Benim de bacaklarım paytak, dedi

Zürafa lafa karıştı:

- Benim de boyum çok uzun, dedi

Tavşan:

-Ben de dişleyim, dedi.

Bunu derken dişlerini göstererek gülüyordu.

Sincap:

- Ben de ben de dişleyim! diyerek atıldı.

Leylek, "laklak" diye söze girdi:

-Benim de bacaklarım çok ince.

Eşek, uzunca bir anırtıdan sonra:

- Çok şükür, benim hiçbir eksikim yok, dedi. Özenerek yaratılmışım.

Ama yine de kimseyle alay etmem

Baykuş:

- Ormanda çok fazla çiçek var. Çiçeklerin hepsi aynı renkte olsa hoşuna gider miydi? dedi.

Tilki düşündü:



- Gitmezdi, dedi. Her çiçeğin ayrı renk ve kokuda olması daha güzel.

Baykuş:

- Bizim de aynı renkte ve aynı boyda olmamız güzel olmazdı, dedi.

Tilki yaptığı hatayı anlamıştı. Hemen küçük Zebra'dan özür diledi.





*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR*