

**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ**  
**ANABİLİM DALI ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN**  
**SALDIRGAN DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ**

**Sema ÖZDEMİR**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Kezban TEPELİ**

**Konya-2014**

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Sema OZDEMİR



**TEZ KABUL FORMU**

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Saldırgan Davranışların İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 05/06/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kezban TEPELİ

Danışman

Prof. Dr. Ramazan ARI

Üye

Prof. Dr. Neriman ARAL

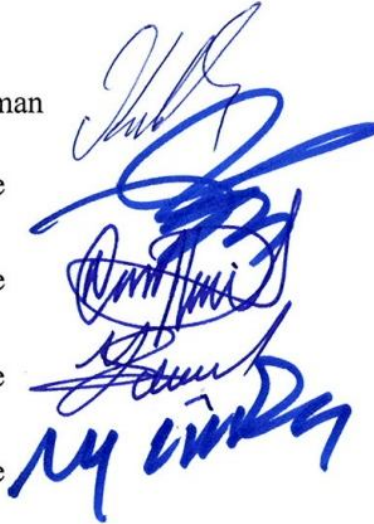
Üye

Doç. Dr. Filiz ERBAY

Üye

Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU

Üye

The image shows four handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in a cursive style. The first signature is for Kezban Tepeli, the second for Ramazan Ari, the third for Neriman Aral, and the fourth for Mustafa Uslu.

## ÖNSÖZ

Bireyin içten gelen dürtülere ve dıştan gelen uyarıcılara karşı gösterdiği tepki, davranış olarak tanımlanır. Çocukların davranışları bakımından dengeli yetişmeleri, ruhsal yönden sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur. Fakat çocukların gelişim süreçleri içerisinde, istenmeyen davranışları sergilemeleri de kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitim sürecinde, istenmeyen davranışların, istendik davranışlara dönüştürülmesinde, en önemli rol şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Burada öğretmene düşen görev davranış değişikliği sürecini zorlayıcı olmadan, çocuğun kendi isteklerini göz önünde bulundurarak ve uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirmesidir. Bu araştırmanın amacı, okulöncesi çocuklarda görülen saldırganlık davranışlarını öğretmen açısından değerlendirmektir.

Araştırmanın birinci bölümünde araştırma problemi tanımlanmış, amaçlar, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır. İkinci bölümde, araştırmanın konusu kuramsal çerçeve içerisinde işlenmiş ve konuyla ilgili alan yazın incelemeleri sunulmuştur. Üçüncü bölümde yöntem kısmına yer verilmiş; araştırmanın modeli, çalışma evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiş, beşinci bölümde araştırmanın bulguları ilgili alan yazın karşılaştırmalarıyla tartışılmıştır. Son bölümde ise sonuçlar ve öneriler yer almıştır.

Bu çalışma sürecinde, araştırmanın gelişiminde ve tamamlanmasında desteğini, ilgisini ve bilgisini esirgemeyen sevgili tez danışmanım Doç Dr. Kezban TEPELİ'ye, bana kıymetli zamanını ayıran ve yardımlarını esirgemeyen Prof Dr. Ramazan ARI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU'ya katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini hiç bir zaman esirgemeyen, bana olan inançlarıyla her zaman yanımda olan sevgili aileme ve eşime destek ve ilgilerinden dolayı çok teşekkür ederim.

**Sema ÖZDEMİR**

**2014**

# **OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN SALDIRGAN DAVRANIŞLARIN İNCELENMESİ**

**Sema ÖZDEMİR**

**Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Doktora Tezi Haziran 2014**

**Danışman: Doç. Dr. Kezban TEPELİ**

## **ÖZET**

Her çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna geldiğinde, aile içinde kendi kişilik özellikleri ve ailenin sosyo-kültürel özellikleri çerçevesinde geliştirmiş olduğu bazı davranış kalıplarına sahiptir. Bu davranışların bir bölümü onun kurumdaki diğer insanlarla uyumunu kolaylaştırdığı halde bazıları da uyumunu güçleştiren, saldırganlık gibi istenmeyen davranışlardır. Okul öncesi eğitim sürecinde, istenmeyen davranışların, istenilen davranışlara dönüştürülmesinde, en önemli rol şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Burada öğretmene düşen görev davranış değişikliği sürecini zorlayıcı olmadan, çocuğun kendi isteklerini göz önünde bulundurarak ve uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirmesidir. Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla etkili bir şekilde baş edebilmesi, saldırgan davranışın sağlıklı bir şekilde tanımlanmasına ve etkili sınıf yönetimi stratejisi belirlemesine bağlıdır. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların saldırgan davranışlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini inceleyen nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş bağımsız anaokulu ve beş ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık 600 çocuk ve bu okullarda görev yapan 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir il merkezindeki beş bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık 13 erkek 7 kız toplam 20 çocuk ile bu okullarda görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenci Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Öğretmen Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem teknikleri birlikte kullanılarak çoklu veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yönteminden içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasında, fiziksel saldırganlığın ilişkisel saldırganlığa göre daha fazla gözleendiği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden erkek çocuklar kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösterirken, ilişkisel saldırganlık davranışlarının kız çocuklar arasında daha çok gözleendiği belirlenmiştir. Saldırgan davranışların bir nesne, etkinlik, sosyal ilgi ve dikkat elde etme yada bunlardan kaçınma durumlarında ortaya çıktığı, özellikle sosyal ilgi ve dikkat elde etmenin saldırganlık davranışlarının ortaya çıkmasında daha etkili olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler; sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, I tip ceza verme, rehberlik sağlama, sorunu anlama, yardım alma ve empati olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde hem görüşme hem de gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarıyı kullandıkları saptanmıştır. Görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen bulgular arasında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Saldırgan Davranışlar, Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejileri

**AN INVESTIGATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR PATTERNS  
OBSERVED IN PRESCHOOL CHILDREN**

**Sema ÖZDEMİR**

**Selçuk University, Institute of Social Sciences**

**Ph. D. Dissertation, June 2014**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Kezban TEPELİ**

**SUMMARY**

Every young child, when he or she first starts a preschool education, owns some patterns of behaviour developed within the family in accordance with the child's own personal characteristics and the family's socio-cultural background. While some of this pre-gained behaviour helps the young child establish good adaptation to the other people in the institution, some other patterns are undesirable ones such as aggressiveness, which hinder a good adaptation within the institution. During the preschool education process, the teacher, as an implementer of the programme, surely plays a crucial role in transferring the undesirable behaviour to terminal behaviour. The duty of the teacher here is to actualize this transfer considering the child's own desires and using appropriate methods but without forcing the behaviour-transferring process too much. The ability of a teacher to cope with the aggressive behaviour effectively depends on identifying the aggressive behaviour properly and applying efficient classroom-management strategies. This qualitative research examines the aggressive behaviour patterns of the young children attending preschool education institutions and coping strategies of the teachers with these aggressive behaviour patterns.

The universe of the research is comprised of six hundred 48-72-month-old children during the school years of 2012-2013 and 2013-2014 from five independent kindergartens and also from the preschool parts of five primary schools along with

36 preschool teachers working in these institutions located in the centre of Kırşehir (Turkey) and affiliated to the Ministry of National Education.

Working group of the research is comprised of 13 boys, 7 girls total twenty 48-72-month-old children from five independent kindergartens and from the preschool part of a primary school, all located in the centre of Kırşehir, and 12 preschool teachers working in these institutions. As the data collection tools, “Student Information Form, Preschool Social Behaviour Scale-Teacher Form, Teacher Information Form, Teacher Interview Form and Observation Form” have been used. Using the interview and observation methods together, multi-data has been collected. The data obtained from the research has been analysed using the content analysis technique, which is a qualitative data analysis method.

The results of the research reveal that physical aggressiveness has more frequently been observed among the preschool children when compared to the relational aggressiveness. It has been observed that boys show much more aggressiveness than the girls, but when relational aggressiveness is taken into consideration, more aggressiveness has been observed among the girls. It has also been determined that the aggressive behaviour patterns are seen in the situations when an object, activity and social attention are needed or avoided and that the need to attract social attention particularly aggravate the aggressive behaviour patterns. The coping strategies of the teachers with the aggressive behaviour patterns have been seen to be verbal warning, 2<sup>nd</sup> type punishment, ignoring, suggesting solutions, cognitive persuasion, changing the place of the child/giving a break, 1<sup>st</sup> type punishment, providing guidance, understanding the problem, getting help and empathy. When the collected data examined, according to both interview and observation results, the teachers have been seen to use the verbal warning most in handling the aggressive behaviour patterns. Some differences have been seen to exist between the data collected during the interviews and observations.

**Key Words:** Preschool Education, Aggressive Behaviour Patterns, Strategies to Cope With Aggressive Behaviour Patterns



## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	i
TEZ KABUL FORMU .....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
SUMMARY .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	xi
BÖLÜM I .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2.1. Alt Amaçlar .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Tanımlar .....	7
BÖLÜM II .....	9
2. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar .....	9
2.1. Saldırganlık .....	9
2.1.1. Saldırganlığın Tanımı ve Gelişimi .....	9
2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Saldırganlık .....	11
2.1.3. Saldırganlık Türleri .....	15
2.1.3.1. Fiziksel Saldırganlık ve İlişkisel Saldırganlık .....	17
2.2. Saldırganlık Kuramları .....	19
2.2.1. Psikoanalitik Kuram .....	20
2.2.2. Biyolojik Kuramlar .....	21
2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	22
2.2.4. Bilişsel Kuram .....	25
2.2.5. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Modeli .....	25

2.2.6. Engellenme-Saldırganlık Kuramı.....	26
2.3. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler.....	29
2.3.1. Aile .....	29
2.3.2. Cinsiyet .....	31
2.3.3. Çevre.....	33
2.3.4. Okul .....	34
2.3.5. Öğretmen.....	35
2.3.6. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejileri .....	37
2.4. Disiplin Modelleri.....	43
2.4.1. Canter Modeli (Etkin/Güvengen Disiplin).....	45
2.4.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi) .....	46
2.4.3. Kounin Modeli .....	47
2.4.4. Ginott Modeli .....	48
2.4.5. Davranışçı Model .....	49
2.4.6. Mantıksal Sonuçlar Modeli .....	49
2.4.7. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (TET).....	50
2.4.8. Pozitif Disiplin Anlayışı .....	51
2.4.9. Dobson Modeli (J. Dobson).....	52
2.5. Yapılan Araştırmalar .....	52
2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	52
2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	61
BÖLÜM III.....	72
3. YÖNTEM .....	72
3.1. Araştırmanın Modeli .....	72
3.2. Çalışma Evreni.....	74
3.2.1. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler .....	74
3.2.2. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	75
3.3. Çalışma Grubu .....	77
3.3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler.....	79
3.3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler .....	80
3.4. Veri Toplama Araçları .....	81

3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu.....	82
3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu.....	82
3.4.3. Öğretmen Bilgi Formu.....	84
3.4.4. Öğretmen Görüşme Formu .....	84
3.4.5. Gözlem Formu.....	85
3.5. Verilerin Toplanması .....	86
3.5.1. Görüşme Yoluyla Verilerin Toplanması.....	86
3.5.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu İle Verilerin Toplanması .....	86
3.5.3. Gözlem Yoluyla Verilerin Toplanması.....	87
3.6. Verilerin Analizi .....	95
3.6.1. İçerik Analizi.....	96
3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik.....	99
BÖLÜM IV.....	101
4. BULGULAR.....	101
4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlar İle İlgili Bulgular .....	101
4.1.2. Çalışma Evreninde Yer Alan Çocuklarda Görülen Saldırgan Davranışlarla İlgili Bulgular.....	101
4.1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	103
4.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyet Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	106
4.2.1. Erkek Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	106
4.2.2. Kız Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	109
4.2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Her Bir Erkek Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	112
4.2.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Her Bir Kız Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular.....	120
4.2.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular .....	125

4.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırgan Davranışlarının Öncülleri İle İlgili Bulgular .....	126
4.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırganlığının Öğretmen ve Araştırmacı Tarafından Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular.....	129
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Saldırgan Davranışlarıyla Baş Etmede Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Bulgular .....	130
4.6. Çocukların Saldırgan Davranışları İle Baş Etmede Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Bulgular .....	133
4.6.1. Öğretmenlerin Uygulamada (Eğitim Ortamında) Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Bulgular.....	133
4.6.2. Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Rapor Edilen Stratejiler İle Uygulanan Stratejilerin Tutarlılığı İle İlgili Bulgular .....	138
BÖLÜM V.....	148
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	148
5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlar .....	148
5.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	151
5.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırgan Davranışlarının Öncülleri .....	155
5.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırganlığının Öğretmen ve Araştırmacı Tarafından Değerlendirilmesi .....	156
5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Saldırgan Davranışlarıyla Baş Etmede Rapor Ettikleri Stratejiler .....	157
5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada (Eğitim Ortamında) Kullandıkları Stratejiler .....	160
5.7. Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Rapor Edilen Stratejiler İle Uygulanan Stratejilerin Tutarlılığı .....	164
BÖLÜM VI.....	169
6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	169
6.1. Sonuçlar.....	169
6.1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlarla İlgili Sonuçlar.....	169
6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejileri İle İlgili Sonuçlar .....	171
6.3.Öneriler.....	172

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	173
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	175
KAYNAKÇA.....	176
EKLER .....	201
EK 1. İzin Formu .....	201
EK 2. İzin Formu .....	202
EK 3. Öğrenci Bilgi Formu .....	203
EK 4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF)....	204
EK 5. Öğretmen Bilgi Formu .....	205
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu.....	206
EK 7. Gözlem Formu.....	207
EK 8. Gözlem Takvimi .....	208
EK 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullanacaklarını Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Kod Listesi .....	209
EK 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Kod Listesi.....	210
EK 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullanacaklarını Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Kategori Listesi .....	211
EK 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Kategori Listesi.....	212
EK 13. Özgeçmiş.....	213

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocukların Yaşa Göre Dağılımı .....	74
Tablo 2. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	75
Tablo 3. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı.....	75
Tablo 4. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı .....	76
Tablo 5. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı.....	76

Tablo 6. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	76
Tablo 7. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı.....	77
Tablo 8. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı.....	77
Tablo 9. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanları Toplamı.....	78
Tablo 10. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler.....	79
Tablo 11. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	80
Tablo 12. Çalışma Evreninde Yer Alan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo 13. Eğitim Ortamında Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 14. Eğitim Ortamında Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	105
Tablo 15. Erkek Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	106
Tablo 16. Erkek Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 17. Kız Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	109
Tablo 18. Kız Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 19. Her Bir Erkek Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı.....	113
Tablo 20. Her Bir Kız Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı.....	121
Tablo 21. Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	125
Tablo 22. Saldırgan Davranış Öncüllerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	126
Tablo 23. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	129

Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	130
Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejilerin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	134
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rapor Ettiği ve Uygulamada Kullandığı Stratejilerin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	139

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

#### 1.1.Problem

Okulöncesi eğitim, 0–72 ay çocukların, tüm gelişimlerinin, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerinin kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir (Yılmaz, 2003).

0-6 yaş çocuğun gelişiminin en hızlı ve en kritik yıllarıdır. Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmeden, daha çok aynı yönde gelişmesi şansı daha yüksektir. Uzun yıllara dayalı araştırmalarda çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu açıdan okulöncesi dönemdeki eğitim, çocuğun ileriki yaşamını etkileyecek önemli bir süreçtir (Oktay, 1999).

Çocuk bu dönemde çevresindeki yetişkinlerin olumsuz tutumlarına maruz kaldığında veya sorunlarını çözerken engellemelerle karşılaştığında, bu sorunların çözümü yeni gelişim dönemlerine ve çocuğun ileriki yaşlarına ertelenebilir. Bu durumlarda ortaya çıkan sorunlar yine uyum ve davranış bozuklukları olarak adlandırılır. Saldırganlık da çocuklarda görülen başlıca uyum ve davranış bozukluklarından biri olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2000).

Saldırganlık genel olarak, diğerlerine zarar vermek amacıyla bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Tiryaki (2000) ise saldırganlığı, karşısındakine üstün gelmek, onu yönetmek; bir işi bozmak, boşa çıkarmak için düşmanca, incitici, hırpalayıcı, acı/ağrı verici davranış biçimi olarak



tanımlamakta ve saldırgan davranışların amaca yönelik davranışlar olduklarını ve bir kişiye, gruba ya da topluma yönelik olabileceğini belirtmektedir.

Saldırganlığın ne olduğunun genel olarak herkes tarafından bilindiği düşünülse de hangi davranışların saldırgan sayılması gerektiği üzerinde bir anlaşmaya varılamamıştır. Bu konuda Buss (1961), bütün saldırganlık tepkilerinin iki özelliği kapsadığına işaret etmektedir. Bunlar; tehlikeli bir uyarıcı ve insanlar arası bir durumun oluşmasıdır. Saldırganlık başka bir canlıya tehlikeli bir dürtü ile yanıt vermektir. Freedman ve arkadaşlarına (2003) göre saldırganlığın en yalın tanım ise; başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranıştır. Kirsh (2006) ise saldırganlığı, fiziksel, sözel, psikolojik veya duygusal olarak bir diğerine zarar vermek olarak tanımlamaktadır. Literatürde okul öncesi dönemdeki çocuklar için ise üç temel saldırganlık tipi belirtilmiştir. Bu yaş grubu için en genel tipteki saldırganlıklar, fiziksel ve sözel saldırganlıklardır. Bu dönemde görülen üçüncü tip saldırganlık ise ilişkisel saldırganlıktır (Hamlett, 2007). Son yıllarda ise gelişim kuramcıları, tüm gelişimsel süreçler boyunca saldırgan davranışın yaygın ve göze çarpan alt tiplerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık olduğunu kabul etmektedirler (Crick vd., 1997).

Saldırganlık genellikle bir engellenmenin ürünüdür. 2-5 yaşlarında bağırıp çağırma, diğerlerine vurma veya oyuncak, mobilya gibi eşyaları kırma şeklinde gözlenebilir. Başlangıçta anne babaya yönelik olan saldırılar, zamanla kardeşe ve akranlara da yönelir. Sözlü saldırılar 2-4 yaşlarında görülmeye başlanır. 3 yaşından sonra artık öç alma ve intikam duygularına bağlı saldırganlık ortaya çıkar (Seven, 2008).

Çocukların saldırganlık gibi davranış problemlerinin erken yaşta belirlenmesi, çocukların uyum problemlerini anlamada ve önlemede çok önemlidir. Yapılan araştırmalara göre, okul öncesi dönemde görülen saldırgan davranışlar sosyal kabulü olumsuz yönde etkilemektedir. Mounts (1997)'un yaptığı araştırmada saldırgan çocukların akranları tarafından kabul görmediği veya reddedildiği saptanmıştır.

Çocukların davranışları bakımından dengeli yetişmeleri, ruhsal yönden sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur. Fakat çocukların gelişim süreçleri içerisinde, istenmeyen davranışları sergilemeleri de kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitim sürecinde, istenmeyen davranışların, istedik davranışlara dönüştürülmesinde, en

önemli rol şüphesiz programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Burada öğretmene düşen görev davranış değişikliği sürecini zorlayıcı olmadan, çocuğun kendi isteklerini göz önünde bulundurarak ve uygun yöntemleri kullanarak gerçekleştirmesidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları saldırgan davranışları başarılı bir şekilde yönetmek için, öncelikle saldırgan davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması gerekmektedir. Davranışı anlamak mevcut sorunların nedenlerini tanımanın yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan saldırgan davranışların önceden kestirilmesi ve ortaya çıktığında doğru bir yaklaşımla çözülmesi için önemlidir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların, çoğunlukla istenmeyen davranışlarla baş etme ile ilgili olduğu ve öğretmenlerin istenmeyen davranışların yönetimine, akademik davranışların yönetiminden daha fazla zaman ayırdığını göstermiştir (Jones, 1998).

Öğrencilerin saldırgan davranışları ile baş etmede, davranışın amacını, süresini ve diğer öğrenciler üzerindeki etkilerini dikkate alarak en uygun yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde istenmeyen davranışların tür ve şiddeti, nedenleri, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler, öğretmenlerin öğrenci davranışları ve disipline karşı tutumları ve sınıf yönetim yeterliliklerinin önemli olduğu görülmektedir (Acar, 2009; Tümkaya, 2005). Özellikle sınıf yönetimi becerileri içinde sınıfta etkili disiplin sağlama en önemli becerilerden birisidir.

Disiplin konusuyla ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Her ne kadar yazılı olarak disiplin konusunda kaynaklar bulunsa da gerçek yaşamda bu bilgileri uygulamak, pratiğe dökmek görüldüğü kadar kolay değildir. Öğretmenin disiplin sağlama yöntemleri, geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin demokratik davranış geliştirmesinde çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Burada bireye kazandırılması beklenen disiplinin öğretmen tarafından nasıl sağlandığı oldukça önem taşımaktadır (Edwards, 2000). Öğretmenler, disiplin uygulamalarında çocuklarda disiplin kavramının, öğretmenlerin davranışları model alarak gelişebileceğini de göz önünde bulundurarak, demokratik ortamda yetişen çocuklarında demokratik davranışlar sergileyebileceği düşüncesine göre davranışlarını düzenlemelidir. Önemli olan

kurallara koşulsuz itaat eden uslu bir öğrenci yetiştirmek değil, kuralları içselleştirerek doğru davranışlar sergileyen öğrenciler yetiştirmektir.

Geleneksel uygulamalarda çocuğun problem davranışı ne olursa olsun genel davranış değiştirme teknikleri kullanılır. Bu teknikler sıklıkla uygun davranışı pekiştirmeyi yada problem davranışı cezalandırmayı kapsamaktadır. Oysaki günlük eğitim programının verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa da bunları giderme stratejilerine sahip olması gerekmektedir (Erbaş ve Özkan, 2010; Uysal vd., 2010). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesinde çok önemlidir.

Erken çocukluk yıllarında saldırganlığın gelişimini anlamak, ileriki yıllarda ortaya çıkacak saldırgan davranışları önleme ve müdahale çalışmalarına da katkı sağlayacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerinin ve bu stratejileri etkileyen faktörlerin saptanmasının, sınıf ortamında uygun disiplin yöntemleri kullanılarak okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılmasına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel problemi; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların saldırgan davranışlarını belirlemek ve okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini incelemek olarak belirlenmiştir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerin incelenmesidir. Araştırmanın genel amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### **1.2.1.Alt Amaçlar**

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların gösterdiği saldırgan davranışlar;

- 1.1. Çalışma evreninde yer alan çocuklar fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını hangi düzeyde göstermektedirler?
- 1.2. Çalışma grubunda yer alan çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı nedir?
2. Çalışma grubunda yer alan çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların cinsiyete göre dağılımı;
  - 2.1. Erkek çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı nedir?
  - 2.2. Kız çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı nedir?
  - 2.3. Çalışma grubunda yer alan her bir erkek çocukta gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı nedir?
  - 2.4. Çalışma grubunda yer alan her bir kız çocukta gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı nedir?
  - 2.5. Çalışma grubunda yer alan çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların cinsiyete göre dağılımı nedir?
3. Çalışma grubunda yer alan çocukların saldırgan davranışlarının öncülleri nelerdir?
4. Çalışma grubunda yer alan çocukların saldırganlığının değerlendirilmesinde öğretmenlerle araştırmacı değerlendirmeleri arasında fark var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etmede rapor ettikleri stratejiler nelerdir?
6. Çocukların saldırgan davranışları ile baş etmede okul öncesi öğretmenlerinin;
  - 6.1. Uygulamada (eğitim ortamında) kullandıkları stratejiler nelerdir?
  - 6.2. Rapor ettikleri stratejiler ile uyguladıkları stratejiler tutarlı mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar arasında görülen saldırganlık; çocuğun olumsuz duygularını yenemeyip davranışa dönüştürerek çevresine ve kendisine az ya da çok zarar verme halidir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırganlık davranışlarını araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır. Saldırgan davranışlar gösteren çocuklar sosyal uyum problemleri yaşarken, saldırgan davranışlara maruz kalan

çocuklar da çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamaktadırlar. Sonuç olarak, saldırgan davranışlardan hem mağdur hem de saldırgan davranış gösteren çocuklar olumsuz yönde etkilenmektedirler. Çocuklarda saldırganlık gibi istenmeyen davranışların erken yaşta belirlenmesi, uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca önleme çalışmaları için bu davranışları derinlemesine incelemek çok önemlidir. Saldırganlığın olumsuz etkilerinin iyileştirilebilmesi için, bu davranışların ortaya çıkmasına neden olan çeşitli faktörlerin bilinmesi gerekmektedir.

Günlük eğitim programının verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine ve saldırgan davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa da bunları giderme stratejilerine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önemlidir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etmede kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerin saldırgan davranışlar ile baş etmede kullandıkları stratejiler, çocuklara ve öğretmenlere ilişkin çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Bu çalışmada ele alınan tüm değişkenler değerlendirilerek, ülkemiz koşullarına uygun, kuramsal temele dayalı, kapsamlı bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmada sonucunda elde edilecek verilerin, hem okul hem de ev ortamında saldırgan davranışlar ile baş etmede öğretmenlere ve anne-babalara yol göstereceği, konu ile ilgili araştırma yapacak kişilere ve literatüre olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4.Sımrhlıklar**

Araştırma verileri;

- 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ve 2013-2014 eğitim öğretim yıllı güz döneminde, Kırşehir İli merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, herhangi bir hastalık ya da engel durumuna sahip olmayan 48-72 aylık çocuklar ile,
- Bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile,
- Veri toplama araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Okulöncesi Eğitim:** Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir (Aral vd., 2000).

**Saldırganlık:** Diğer bir canlı yada nesneye yönelik incitici ve rahatsız edici davranışlar (Boxer ve Tisak, 2005). Saldırganlık, canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar olarak da tanımlanabilmektedir (Butovskaya ve Kozintsev, 1999: 125).

**Fiziksel Saldırganlık (Overt Aggression):** Fiziksel güç kullanarak ya da fiziksel güç kullanmak tehdidi ile diğerlerine zarar vermeyi içeren, itme, çekme, çimdikleme, yumruklama, bir şeyler fırlatma gibi davranışlardır (Crick ve Grotpeter, 1995).

**İlişkisel Saldırganlık (Relational Aggression):** İlişkiler yoluyla arkadaşlığa zarar vermeyi, zarar vermekle tehdit etmeyi içeren, kişi hakkında dedikodu çıkarma, yalan söyleme ya da sırlarını paylaşmanın yanı sıra kasıtlı olarak göz ardı etme ya da grup etkileşiminin ve bir etkinliğin dışında tutma davranışlarıdır (Crick ve Grotpeter, 1995).

**Disiplin:** Disiplin, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünüdür (TDK, 2012).

## BÖLÜM II

### 2. Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

#### 2.1. Saldırganlık

##### 2.1.1. Saldırganlığın Tanımı ve Gelişimi

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren var olduğu tahmin edilen ve oldukça etkili bir davranış türü olan saldırganlık, günümüzün en önemli sosyal problemi olarak düşünülmekte, bireyi, kişilerarası etkileşimi ve toplumu etkilemeye devam etmektedir (Arıcak, 1995). Saldırganlığın, zarar verici etkisinin yanında, oldukça dengeli, değişime karşı dirençli ve kendi kendini yenileyebilir özellikte olduğu belirtilmektedir (Pulkkinen ve Pitkanen, 1993).

Erten ve Ardalı (1996) saldırganlığı, hâkimiyet sağlamak, yenmek, yönetmek amacıyla yapılan güçlü, etkili bir hareket; yıkıcı ve yok edici bir davranış olarak tanımlamaktadırlar. Gürşimşek (1995) tarafından yapılan bir başka tanıma göre ise saldırganlık, başka bir kişiye zarar vermek amacıyla, bir kişi ya da grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Budak (2003) ise saldırganlığı; öfke, düşmanlık, rekabet, engellenme, korku gibi durumlardan kaynaklanan ve karşımızdakine zarar vermeyi, durdurmaya, engel olmayı ya da kendini korumayı hedefleyen fiziksel, sözel veya sembolik her türlü davranış olarak tanımlamıştır. Adak (2004) ise saldırganlığı, bir bireyin başka bir bireyi yaralama girişimi düşüncesine sahip olması ve bunu gerçekleştirmesi olarak tanımlamıştır. Saldırganlığın başka bir tanımı ise, canlı ya da cansız herhangi bir objeye zarar verme ile sonuçlanan, biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan, birbirini ardına tekrarlanan davranışlardır (Başar, 1996).

Değişik yaklaşımlar tarafından değişik şekilde tanımlanan saldırganlık, diğer bir canlıya kasıtlı olarak, fiziksel ya da duygusal olarak zarar verme tutumunu ve



davranışını içeren bir durumdur (Ballard vd., 2004). Buss'a (1961) göre saldırganlık, başka bir canlıya tehlikeli bir dürtü ile yanıt vermektir. Freedman ve arkadaşlarına (2003) göre saldırganlığın en yalın tanım ise başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranıştır. Kirsh de (2006) saldırganlığı, fiziksel, sözel, psikolojik veya duygusal olarak bir diğerine zarar vermek olarak tanımlamaktadır. Saldırganlık, isteyerek ve başkalarının ne hissedeceğini düşünmeden gösterilen ve bireylerin doğrudan ya da dolaylı, aktif ya da pasif, açık ya da gizli olarak sorumlu olduğu gözlenen zarar verici ya da zarar verme potansiyeline sahip davranışlardır (Mees, 1990). Saldırganlık, bir başka insana fiziksel ya da sözel olarak zarar verme niyetiyle ve engellenme duygusuyla yapılan tipik bir davranıştır. Saldırgan davranışlardan bazıları engellenme duygusunu ortaya çıkaran durumun ortadan kalkmasına yardımcı olur, bazıları da durumu daha da kötüleştirir (Aral vd., 2000). Bilgin (1988), saldırganlığı genel olarak bir kişi ya da grup tarafından diğerine zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen davranış olarak tanımlamaktadır. Fiziksel saldırganlık (örn. diğerine vurma) ve sözel saldırganlık (örn. aşağılama, suçlama) bu tanım içine girmektedir. Ayrıca aktivite içermeyen ancak zarar verme niyeti taşıyan hareketsizlik de (pasif saldırganlık) bu tanım içinde yer almaktadır.

Saldırganlık, açık ya da örtülü, şiddetli ya da hafif, özel ya da genel, tepkisel ya da planlı, görünür bir nedene bağlı ya da açık bir nedene bağlı olmadan, psikolojik veya fiziksel olabilir. Hangi biçimde olursa olsun, eğer davranış zarar verme niyetiyle yapılmışsa karşısındakini incitmemiş veya acı vermemiş bile olsa saldırganlık olarak nitelendirilir. Öte yandan kazara karşısındakini inciten veya acı veren davranış saldırganlık değildir (Kartal ve Bilgin, 2009).

Davranışçı yaklaşımlara göre saldırganlığın en yalın tanımı, başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış ya da eylemdir. Ancak bu tanım, eylemde bulunan kişinin niyetini göz önüne almamaktadır. Bu ise belirleyici (kritik) olan etmendir. Saldırganlığa ilişkin en önemli belirleyici, kişinin niyetidir. Eğer kişi birini incitmeye çalışıyorsa genellikle biz onu saldırgan biri olarak görürüz; eğer zarar vermeye ya da incitmeye çalışmıyorsa, saldırgan davranışta bulunmuyordur. Bu nedenle saldırganlık, başkalarını incitmeyi amaçlayan, (niyet) her türlü davranış ya da eylemdir biçiminde tanımlanabilir. Bu kavramın saldırganlığa uygulanması çok güçtür. Çünkü yalnızca gözlenebilir davranışa bakılarak varlığına ya da yokluğuna

karar verilemez. Çoğu kez kişinin niyetinin ne olduğunu bilmek zordur ve bu yüzden saldırgan olup olmadığı hakkında bir yargıya varamayız. Fakat bu sınırlılığı kabul etmek zorundayız çünkü, saldırganlığın sağlıklı bir tanımlamasını yapmak ancak niyetten de söz edilerek tanımlandığında mümkündür (Freedman vd., 1989).

Saldırganlık cinsel dürtü gibi hayvanda ve insanda doğuştan var olan ve bireyin yaşaması için gereklilik arz eden bir dürtüdür. Ancak insan hayvandan ayrı olarak, söz ve tutumuyla da saldırgan olabilir bunu erteleyebilir ya da gizleyebilir (Yörükoğlu, 2002).

Saldırganlık, sosyalleşme sürecinde bireysel farklılıklara bağlı olarak farklı şekillerde görülebilen, davranışsal olarak görülebilmemesinin yanı sıra, potansiyel olarak da varlığını koruyabilen bir eğilimdir. Sıklıkla vurma, itme, tekmeleme, yumruk atma şeklinde fiziksel saldırganlık; bağırma, alay etme, kaba ve kırıcı davranma şeklinde sözel saldırganlık; eşyalara zarar verme, görevlere direnç gösterme, ilgisiz davranma ve sürekli şikayet etme şeklinde pasif saldırganlık davranış örnekleri gözlenebilmektedir. Ancak çocuğu saldırgan olarak tanımlamak için yukarıda sayılan davranışların sık sık tekrarlanması gerekir (Demirhan, 2002; Başar, 1996).

Saldırganlık özellikle tehdit, hiddet, öfke ve hayal kırıklığı sonucu oluşur. Saldırganlık dürtüsü, insan doğasının bir özelliği olmasına rağmen, insanların çoğu bu tür sorunlarla başa çıkmayı, saldırganlık dürtülerini denetlemeyi ve uygun, toplum tarafından kabul edilebilir etkinliklere yönelmeyi öğrenirler (Yavuzer, 2000).

### **2.1.2. Okul Öncesi Dönemde Saldırganlık**

Çocuklar arasında görülen saldırganlık; çocuğun olumsuz duygularını yenemeyip davranışa dönüştürerek çevresine ve kendisine az ya da çok zarar verme halidir. Çocukluk dönemlerinde sıklıkla görülen itişip kakışma, ara sıra geçimsizlik ve kavgalar çocuğu saldırgan olarak nitelemeye yetmez. Saldırganlık davranışının süreklilik gösterdiği ve çocuğun içinde olduğu tüm sosyal ortamlarda şiddete yönelik tavırlar sergilediği durumlarda saldırganlık probleminden bahsedilir. Çocuklarda saldırganlık ya tahrip etme ya da öfke nöbetleri biçiminde ortaya çıkmaktadır. Birinci

durumda; ele geçen her şeyi kırma, parçalama isteği, ikinci durumda ise aşırı heyecan, yerinde duramama, çabuk parlama gibi davranışlar görülmektedir. Doğal olarak kabul edilen saldırganlık dürtüsü bazı çocuklarda daha güçlüdür. Bir çocuğun zorluğa, yaşamı süresince ölçülü olarak alışması, engel karşısında duyduğu saldırı dürtüsünü frenlemesi istenir. Anne baba aşırı hoşgörülü olursa çocuk her isteğini yerine getirmeye çalışır ve olağan güçlükler karşısında kızgınlık davranışı gösterir. Çocuk gereksinimleri doyuruldukça yatıştır. Daha az tepkiyle de gereksinimlerinin karşılanabildiğini öğrenir. Başkaldırma yerine uysal davranmanın kendi lehine sonuçlandığını görür. Kendisine sevgi ile yaklaşıldıkça bu sevgiyi sürdürmek amacıyla kendi kendini kısıtlamayı öğrenir (Aydın, 2004).

Çocukta saldırganlık içe ya da dışa yönelik olabilir. Çocuğun saldırganlığı kendine yönelttiğinde öfke nöbetleri, kendine vurma, saçını çekme, bağırma görülürken, dışa yönelttiğinde yanındakine zarar verme, elindekileri atma, kırma, küfür etme, ağlama görülmektedir. Saldırgan davranışlar çocukların beden dilleri ile kızgınlık, öfke, hayal kırıklığı, utanma gibi saldırgan davranışı tetikleyen diğer duygular da açıkça görülebilir. Örneğin, çocukların yüzleri kızarabilir, ağlayabilirler, hızlı veya zorlukla nefes alabilirler ve kasları gerilebilir. Sözel saldırganlık örnekleri daima beden diliyle anlaşılabilir. Fakat davranışın amacı diğer bir kişiyi yaralama veya saldırganlıkla bir şeyi kazanma olarak açıkça görülür. Ayrıca şakayla vurma, tekme atma ve yumruk atma ve küçümseyici durumlar da saldırganlık davranışlarıdır (Baran, 2001, Zırpoli, 2005; Akt: Terzi, 2009: 35).

Saldırgan çocuk, temelde güvensiz çocuktur. Çevresinden iyi bir davranış beklemediği için, ilk tepkisi saldırmak olabilir. Başkaları saldırmadan ilk saldırıyı kendisi yapabilir. Kendi görmediği hoşgörüyü başkalarına göstermeyebilir. Aşırı saldırgan çocuk, aynı zamanda doyumsuz, sevilmediğine ve istenilmediğine inanan çocuktur. Özsaygısı düşüktür. Kabadayılık gösterileriyle kendini güçlü olduğuna inandırmaya çalışmaktadır (Başar, 1996).

Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle, yaşlıları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir, durmadan kuralları çiğner, sık ceza alır ve genellikle büyüklerine karşı gelmeye eğilimlidir. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Öfkesini yenemez hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Çocukluk döneminde görülen yaramazlıklar, itişip kakışmalar, ara sıra meydana

gelen geçimsizlik ve kavgalar bir çocuğu saldırgan olarak tanımlamak için yeterli değildir. Bir çocuğu saldırgan olarak tanımlayabilmek için çocuğun söz konusu davranışlarının süreklilik göstermesi ve bu nedenle çocuğun çevresi için sorun haline gelmesi gerekmektedir (Yörükoğlu, 2002).

Saldırganlık, yaşamın çeşitli dönemlerinde farklı biçimlerde ortaya çıkar. Küçük bir bebeğin saldırgan dürtüleri, ısırma gibi oral dürtüleriyle saldırganlığın boşaltılmasını sağlar. Dışkı ile kirletme ve dışkıyı bırakmama saldırganlık dürtüsünün önemli dışa vurum yollarıdır. Çocuklar saldırganlığı başlarda doğal bir şekilde dışa vururlar. İlk dönemde bebeklikte tepinme, altını ıslatma ile gösterilen saldırganlık, çocuğun büyümesi ile vurma, ağlama, tepinme, şeklinde dışa vurulurken; ilerleyen zamanlarda kendine yönelik veya çevreye dönük sözel saldırganlık şeklini alır. Sözel yetenekler geliştikçe fiziksel saldırganlığın yerini alay etme, lakap takma gibi sözel saldırganlıklar alır (Brenner, 1993; Bee, 2000).

Okul çağına gelen çocukların çoğunun, becerileri yeterince gelişmiştir. Gergin veya hoş gitmeyen bir durumla karşılaştıklarında işbirliği içerisine girebilirler. Bazı çocuklar ise saldırganlıklarını etkili bir biçimde yönetmek ve engelleyebilmek için gereken becerileri kazanamamışlardır. Davranışları, vurma, bir eşyayı yere atma, öfke nöbetleri geçirme şeklinde çeşitlilik gösterebilir. Genellikle 6-9 yaşları arasındaki çocuklar, aşırı baskı altında olduklarında saldırgan davranışlarda bulunurlar. Erkeklerde saldırganlık problemi kızlara nazaran yaklaşık yediye bir oranında daha sıklıkla görülür. Bunun sebebi, erkek çocukların doğuştan getirdikleri saldırganlık eğilimlerinden kaynaklanan saldırgan davranışlarını toplumun daha fazla destekleyip kabul etmesine kadar uzanan bir çok faktörün etkileşimine dayanır (Yavuzer, 2000).

Okul öncesi çocuklarda saldırganlık türü ve boyutu farklı davranışları ifade etmektedir. Saldırgan olarak nitelendirilen çocukların şiddet içeren davranışları daha çok patolojik olmakta ve bu davranışlar süreklilik göstermektedir. Saldırganlığın ne şekilde kullanıldığını bilebilmek için, çocukların bütün davranışları bireysel olarak gözlemlenmelidir. Belirli saldırgan davranışın genel amacı hakkında ancak bu şekilde fikir sahibi olunabilir. Bu yaklaşım, saldırganlığın hedefe ulaşip ulaşmadığını ve nasıl kullanıldığını görmek için önemlidir (Sevinç, 2003).

Saldırganlığın gelişimi incelendiğinde, okul öncesi dönemde fiziksel saldırganlık yaygın olarak görülebilmektedir. Küçük çocukların dil gelişimine bağlı olarak, öncelikle fiziksel şiddete daha sık başvurumaktadırlar. Bu dönemdeki saldırganlık istenilen amaca ulaşmada karşılaşılan engellemeler (sevilen bir oyuncuğun ya da nesnenin başkaları tarafından kullanılması gibi) sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sözel becerileri (ve buna bağlı olarak bilişsel becerileri) geliştikçe sözel saldırganlığa da başvurabilmektedirler. Kronik hale gelebilecek saldırgan- yıkıcı davranışlar okul öncesi dönemde başlayabilmekte ve yaşam boyu sürebilecek problemlere sebep olmaktadır (Mc Fadyen vd.,1996: Akt: Gülay, 2008: 65).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar daha çok ağlama, çığlık atma, öfke nöbetleri halinde bir şeyleri tekmeleme, parçalama, fırlatma ve nesnelere kırma şeklinde olmaktadır (Liu, 2004). Bu dönemdeki saldırganlık araçsaldır. Çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar, bir amaca ulaşmak için aracı görevi görmektedir. Erken çocukluk dönemindeki saldırgan davranışlar, aile otoritesine, ailenin çocuklarına karşı gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmasına bir tepki olarak da gözlenebilmektedir. Sosyal etkileşimler artmaya başladıkça, saldırganlık akranlara yönelmeye başlamaktadır (Greydanus vd., 2003). İsteklerini ağlayarak, bağırarak, vurarak, küfrederek kabul ettirmeye çalışan ve amaçlarına ulaşmak için bu davranışları kullanan çocuklar engellenmezse, davranışları ödüllendirilmiş olmakta ve zaman içinde bu davranışlar çocuğun kişiliğinde yer etmeye başlamaktadır (Ağaoğlu ve Terzi, 2008). Dolayısıyla, çocuklarda saldırgan davranışlar daha fazla görülmeye başlamaktadır.

Aynı yaş grubu diğer çocuklarla yapılan kavgalarda, fiziksel saldırganlık kullanımı genellikle 1-3 yaş arasında olmaktadır. Çocuklar genellikle 2 yaş civarında kasıtlı olarak acı verme durumu karşılığında empati kurma ve suçluluk duygusu yaşamaya başlamaktadırlar. Çocuklar, yürümeye başladıkları en yoğun dönem ile daha sosyal olmaya başladıkları ve fiziksel saldırganlığın azalmaya başladığı 3 yaş arasında daha fazla saldırganlık sergilemektedirler. Dört yaş civarında gözlenen saldırganlık, genellikle sosyal kaynaklıdır. Çocuklar başkalarını kaygılandırmak, can yakmak istedikleri zaman saldırgan davranışlar sergilemektedirler (Anderson ve Huesmann, 2003; Hofmann, 2000).

Çocuklar başlangıçta saldırganlığı bütün çıplaklığı ile dışa vururlar. Ancak bebeklikte ağlayıp tepinme, altını ıslatma, soluğunu tutma ile gösterilen saldırganlık, çocuk ayaklanmaya başladığında atarak, vurarak, yere yatıp ağlayarak tepki verme şeklinde görülür. Yaş ilerledikçe saldırganlık, kendine yönelik saldırganlığa veya çevreye zararsız sözel saldırganlığa dönüşür. Saldırganlık nasıl ortaya çıkarsa çıksın, mutlaka altında yatan bazı doyumsuzluklar vardır. Saldırgan davranışın çocuk için hangi amaca hizmet ettiği, ne zaman, kime karşı ortaya çıktığı önemlidir (Aral, 1997).

Çocukların güven ortamında büyütülmesi, enerjilerini spor gibi çeşitli aktivitelere yöneltmesi, çevresiyle uyumlu ilişkiler oluşturabilmesi için destek olunması saldırganlığın en aza indirilebilmesi için gereklidir (Dizman ve Gürsoy, 2004).

Saldırganlığın etkilerine bakıldığında, okul öncesi dönemdeki kısa süreli etkileri, akranlar tarafından reddedilme, sevilmemeye, akademik başarısızlık, depresyon, kaygı, çekingenlik, problem çözme becerisindeki yetersizlikler, dikkat eksikliği, öz kontrol yetersizliği, uyum problemleridir. Saldırganlığın uzun süreli etkilerine bakıldığında, depresyon, yalnızlık, akranlar tarafından reddedilme, olumsuz benlik algısı, suç isleme, ilaç kullanımı, okulu bırakma, akademik başarısızlık, kaygıdır (Akt: Gülay, 2008: 64).

### **2.1.3. Saldırganlık Türleri**

Saldırganlığın ne olduğunu, herkesin bildiği düşünülse de hangi davranışların saldırgan olarak nitelendirileceği günümüzde hala tartışma konusudur. Saldırganlığın tanımı eylemin bizzat kendisi ya da eylemde bulunan kişinin niyeti vurgulanarak yapılabilir. Eylemin kendisi vurgulandığında saldırganlık, başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımda eylemde bulunan kişinin niyeti göz önüne alınmamaktadır. Bu ise belirleyici bir etmendir. Eylemde bulunan kişinin niyeti dikkate alındığında ise saldırganlık, başkalarını incitme ya da onlara zarar verme niyetiyle yapılan her türlü davranış ya da eylem olarak tanımlanır (Freedman vd., 1998).

Saldırganlığın tanımlanmasında olduğu gibi sınıflandırılmasında da farklı yaklaşımlar göze çarpmaktadır. Saldırganlık gerçekleştirilme yönü, şekli ve amacına göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Alan yazında saldırganlık gerçekleştirilme yönü açısından; dolaylı dolaysız (doğrudan), gerçekleştirilme şekli açısından; açık/fiziksel, sözel, ilişkisel, sosyal, gerçekleştirilme amacına göre; tepkisel, aktif yönelimli şeklinde sınıflandırılmaktadır (Crick vd., 1997).

Saldırganlık türleri arasında en fazla kabul gören ve geçerli olan sınıflandırmalardan biri, tepkisel (reactive) saldırganlık ve amaçlı (proactive) saldırganlıktır. Tepkisel ve amaçlı saldırganlık kavramları, ilk kez Dodge ve Coie (1987) tarafından ortaya atılmıştır. Tepkisel saldırganlığın kuramsal temelini Engellenme-Saldırganlık Kuramından aldığı, amaçlı saldırganlığın ise Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayandığı belirtilmektedir (Akt: Ergül, 2009: 25).

İnsanın kendisinin yada başkasının yaşamını, özgürlüğünü, onurunu ve malını korumak için kullandığı şiddet tepkisel saldırganlıktır. Bu saldırganlık korkudan doğar. Tepkisel saldırganlığın bir başka biçimi de engellemelerden doğan, gerginlikte ortaya çıkan saldırganlıktır. İstekleri ve gereksinimleri engellendiği zaman çocuklarda ve ergenlerde saldırgan davranışlar görülür. Bu türden saldırgan davranışlar engellenen amaca şiddet kullanarak ulaşma yolunda olan girişimlerdir (Fromm, 1994).

Tepkisel (reactive) saldırganlık, çoğunlukla ve yanlış algılanan bir tehdide otomatik ve savunucu bir tepkidir (McAdams ve Lambie, 2003). Amaçlı (proactive) saldırganlık ise, tehdide yönelik bir tepki olmayıp, istenilen bir şeyi elde etme veya bir akarana zorbalık etme gibi bir amaca hizmet eden davranışları içermektedir (Deptula ve Cohen, 2004: Akt: Dilekmen vd., 2011: 929). Araştırmacılar, amaçlı saldırganlığı nesneye ya da kişiye yönelik olması bakımından ikiye ayırmaktadırlar. Nesneye yönelik amaçlı saldırganlık *araçsal saldırganlık* olarak adlandırılmaktadır ve “bir çocuğun belirli bir dışsal amaca rahatsız edici bir yolla ulaşmaya çalışması” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin başka bir çocuğun oyuncağını almaya çalışması ya da çocuk oyuncağından vazgeçene kadar ona karşı tehdit edici bir tavır sergilemesi. Kişiyne yönelik amaçlı saldırganlık ise, *zorbalık* olarak adlandırılmaktadır ve “kışkırtılmamış bir çocuğun bu davranışı için dışsal açık bir amaç olmaksızın başka

bir çocuğu küçümsemesi, gözdağı vermesi, baskı yapması, onunla eğlenmesi ya da aşığılaması” olarak tanımlanmaktadır (Hubbard vd., 2001: Akt: Ergül, 2009: 28).

Son yıllarda ise gelişim kuramcıları, tüm gelişimsel süreçler boyunca saldırgan davranışın yaygın ve göze çarpan alt tiplerinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlık olduğunu kabul etmektedirler (Crick vd., 1997).

### **2.1.3.1. Fiziksel Saldırganlık ve İlişkisel Saldırganlık**

Crick ve Grotpeter’e (1995) göre saldırganlık, genel olarak zarar verici davranışa işaret etmekle birlikte, araştırmacılar saldırganlık kavramını sınıflandırarak tanımlamışlardır. Saldırganlıkla ilgili sınıflandırma şekli, ilişkisel saldırganlığa karşı açık/fiziksel saldırganlıktır. İlişkisel saldırganlık, bir çocuğun arkadaş ilişkileri ve bir gruba dahil olmayla ilişkili duygularına zarar vermeyi amaçlayan davranışlar iken; açık saldırganlık fiziksel ve sözel saldırganlık, gözdağı verme yolu ile zarar vermeye yönelik davranışları içermektedir.

Crick ve Grotpeter (1995) fiziksel/açık saldırganlığı; fiziksel güç kullanarak ya da fiziksel güç kullanmak tehdidi ile diğerlerine zarar vermeyi içeren, itme, çekme, çimdikleme, yumruklama, bir şeyler fırlatma gibi davranışlar olarak ifade etmişlerdir. Bir başka deyişle fiziksel saldırganlık, bir nesne aracılığı (sopa, taş, silah vb.) ya da bir nesne olmaksızın (tokat atmak, itmek, ısırma, yumruk atmak, tekme atmak vb.) diğer bir kişiye veya kişilere güç kullanılmasıdır (Tremblay ve Nagin, 2004). Hamlett’e göre fiziksel saldırganlık, diğer bireye vurma, tekmeleme, ısırma gibi fiziksel zarar vermeyle ya da zarar verme tehdidiyle sonuçlanan düşmanca ve araçsal formlar biçiminde sergilenir (2007). Megarge ve Hakanaoa’a göre fiziksel saldırganlık, kişinin bedenini ya da herhangi bir silahı kullanarak organizmaya saldırmasıdır. Fiziksel saldırganlığın iki önemli sonucu vardır. Bunlardan birincisi: fiziksel saldırganlık sayesinde bireyin karşılaştığı engelin üstesinden gelmesi ya da engeli tamamen ortadan kaldırması ve zararlı uyarınları (davranışları) devre dışı bırakmasıdır. İkincisi ise zararı, acıyı ya da ıstırabı yaşayan, eylemi gerçekleştiren değil, bir başka kişidir (Akt: Kılıçarslan, 2009: 17).



İlişkileri manipüle etme ve hasar verme yoluyla ve hedef akranın sosyal dışlanma hislerini arttıran bir saldırganlık biçimi olan ilişkisel saldırganlık davranışları; açıktan isim anma, sözel saldırılar ve dedikodu yaymak, arkadaşlıkları manipüle etmek, diğerini dışlamak ve izole etmek gibi dolaylı stratejileri kapsar. İlişkisel saldırganlık, bir akran grubu içinde iktidar ilişkisini güçlendirme ve sosyal bir statü elde etme amacıyla akranın prestijini sarsma davranışı olarak karakterize olur (Turner, 2007). İlişkisel saldırganlık, ilişkiler yoluyla arkadaşlığa zarar vermeyi, zarar vermekle tehdit etmeyi içeren, kişi hakkında dedikodu çıkarma, yalan söyleme ya da sırlarını paylaşmanın yanı sıra kasıtlı olarak göz ardı etme ya da grup etkileşiminin ve bir etkinliğin dışında tutma davranışları işaret edilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995). Aşağılama, bağırma ve tartışma, tehdit, alay etme ve lakap takma sözel saldırganlığın örnekleri olarak görülür. Sözel saldırganlık, fiziksel saldırganlığın habercisi olarak nitelendirilir (Glascock, 2008).

Buss, “fiziksel şiddeti sınıflandırmanın dayanağı yaralanmanın ciddiyeti olabilir; ancak, sözel saldırganlığın tanımlanması ya da sınıflandırılması için yaralanma ciddiyeti gibi bir dayanak yoktur” demektedir ve şöyle devam etmektedir “eleştiri ve sözlü taciz yara izinden ve kandan ayrılır. Fiziksel saldırganlıkta başka bir canlıya tehlikeli bir dürtü ile yaklaşmak acı ve yaralanmayla; sözel saldırganlıkta başka bir canlıya tehlikeli bir dürtü ile yaklaşmak reddetme ve tehditle sonuçlanır”. Reddetme tavrında kurban “kötü ve istenmeyen” olarak sınıflandırılır. Reddetme sözlü olmayabilir. Örneğin birine “tıksınma” yüz ifadesiyle bakmak ya da gruptan birini kaba kuvvetle kovmak. Sözel reddetmenin üç tipi bulunmaktadır. İlki direk bir biçimde kovmaktır: “Gitmek zorundasın”, “defol” gibi. İkinci tip düşmanca konuşmaktır: “Senden hoşlanmıyorum”, “senden nefret ediyorum”, “canımı sıkıyorsun” gibi. Üçüncü tip ise eleştiri, küçük düşürme, küfretme vb.dir (1961).

Sözel tehdit ise, bir bedeli ve bir saldırının sonuçlarını sembolize etmektir. Tehdit, saldırganlık anlamını zaten saldırgan olan tepkilerle ilişkilendirerek kazanır. Tehdide maruz kalan kişi tehdidin tehlikeli bir uyarıcı olduğunu klasik koşullanma yoluyla öğrenir. Koşulsuz uyarıcı fiziksel veya sözel saldırganlık iken koşullu uyarıcı ise tehdittir. Örneğin: “Sana yumruk atacağım” gibi. Okul öncesi çocuklarda sözel saldırganlık en çok lakap takma ve alay etme biçimindedir (Hamlett, 2007).

Saldırganlık, ifade edici ve araç olarak sergilenebilmektedir. İfade edici saldırganlıkta kızgınlık duygusu ön planda olup, kavga etme, ağlama ya da bağırıp-çağırma gibi tepkiler sergilenmektedir. Araç olarak saldırganlıkta ise birey, sosyal ya da maddi bir yarar sağlamak için saldırgan tepkiler sergilenmektedir. Drazdov (2005) ise saldırganlığın insan ilişkilerinde fiziksel ve sözel düzeyde yaşandığını ve bu iki saldırganlık türünün de aktif ya da pasif biçimde doğrudan ya da dolaylı olarak sergilendiğini belirtmektedir. Örneğin; aktif fiziksel doğrudan saldırganlıkta birey, başka bir insana kasıtlı olarak zarar verme amacıyla vurma/dövme/yaralama eylemi sergilerken; aktif fiziksel dolaylı saldırganlıkta ise bir yere bomba koyma gibi bir davranış sergilemektedir. Benzer şekilde aktif sözel doğrudan saldırganlıkta birey, başka bir insana kasıtlı olarak zarar verme amacıyla aşağılama ve küfür ya da hakaret etme gibi bir davranış sergilemekte; aktif sözel dolaylı saldırganlıkta ise birey zarar vermek istediği birey hakkında dedikodu yapmakta ya da iftira atma davranışı sergilemektedir. Bununla ilişkili olarak Smits vd. (2004) sözel saldırganlığın aşamalarını; öfke duygusu, sözel saldırganlık eğilimi ve sözel saldırganlık davranışı olarak açıklamakta ve sözel saldırganlığın hakaret, azarlama ve sesini yükseltme gibi davranışları kapsadığını belirtmektedirler.

## **2.2. Saldırganlık Kuramları**

Saldırganlığın “doğal ve içgüdüsel” bir olgu mu yoksa "toplumsal deneyimsel ve kişiliğe bağlı" bir olgu mu olduğu uzun zamandır, tartışılan bir konudur. Bu tartışmaların etkisini gerek saldırganlık tanımlarında gerekse, saldırganlık kuramlarında görmek mümkündür. Geçmişten günümüze kadar saldırganlık olgusu hep var olmuş, saldırganlık içeren davranışın nereden kaynaklandığını ve nasıl oluştuğunu açıklamak için birçok görüş ve kuram ortaya konmuştur. Bu bölümde, bu kuramların en önemlilerine değinilmeye çalışılacaktır.

### 2.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikanalitik kuramın ilk dönemlerinde, saldırganlık konusu pek fazla önemsenmemiştir. Psikoseksüel gelişim dönemlerine ağırlık veren Freud, tüm nevrotik çelişkileri cinsellikle açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle, çocuğun oral dönemde dış çıkarması ve nesnelere ısırması, anal dönemde çevresindekilere zarar verme ve onları kontrol etme isteği, saldırganlığın ilk belirtileri olarak nitelendirilmiştir. Freud, başlangıçta, saldırganlığın bir ego içgüdü olduğu belirtmiş ve tepkisel açıdan incelemiştir. Ego içgüdü, kişinin kendini koruma eğilimi ile kişinin bilişsel fonksiyonlarının ve ahlaki sınırlamalarının karışımı olarak açıklanmıştır. Bu açıdan, kişinin doyumunu engelleyen ve tehdit eden durumlarda egonun tepki göstereceği varsayılarak, bu tepkiler saldırganlık biçiminde değerlendirilmiştir. Daha sonra Freud'un saldırganlığı, doğrudan doğruya biyolojik bir içgüdüye bağlayarak daha katı ve değiştirilmesi daha zor bir model olarak ortaya koyduğu görülmektedir. Freud'a göre saldırganlık davranışı insan ve hayvan doğasının doğuşundan gelen genetik kökenli bir içgüdüdür. Bu kurama göre saldırganlık insan doğasının kaçınılmaz bir parçasıdır ve bireyin kontrolü dışındadır (Mummendy, 1996).

Freud'a göre insanlar, "yaşam içgüdü (eros) ve ölüm içgüdü (thanatos)" olmak üzere iki temel içgüdü ile doğarlar. Yaşam içgüdüleri bireysel yaşamın ve insan ırkının sürekliliğini sağlar. Açlık, susuzluk ve cinsellik bunlar arasında sayılabilir. Yaşam içgüdüünü çalıştıran enerji libido olarak adlandırılır. Freud, yıkıcı içgüdüler olarak nitelendirdiği ölüm içgüdülerini yaşam içgüdülerine oranla daha kapalı bir biçimde işlemiştir. "Yaşamın amacı ölümdür" derken, her insanda bilincinde olmadığı bir ölüm isteğinin olduğundan söz etmektedir. Freud, ölüm içgüdü varsayımını, Fechner tarafından geliştirilen "tüm yaşayan süreçler sonunda madensel dünyanın sürekliliğine dönüşürler" ilkesi üzerine kurmuştur. Freud'a göre ölüm içgüdüünün önemli bir türevidir, saldırganlık dürtüsüdür. Saldırganlık, insanın kendine dönük yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki objelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ya da onlara karşı davranışlar geliştirir. Çünkü kendini yok etme isteği ve yaşam içgüdüleri birbirini etkisiz kılabilir ya da biri diğerinin yerine

geçebilir. Cinsel içgüdünün türevi olan sevgi, ölüm içgüdüsünün türevi olan nefreti nötrleştirebilir ya da sevgi nefretin, nefret sevginin yerine geçebilir (Geçtan,1998).

Freud, çok konuşan, başkalarını kötüleyen, küçümseyen, alay eden, suçlayan, kızan, bağırان, çabuk öfkelenen bireylerin oral döneme saplandıkları ya da gelişmemiş oral dönemi yaşadıklarını iddia etmektedir (Geçtan, 2000). Ayrıca, saldırgan davranışların anal dönem saplantısından da kaynaklanabileceğini ifade eden Freud, dışa atarak anal doyum sağlayan çocuğun, katı bir tutumla denetlenmesinin çocukta tepki yarattığını ve önce çevreyi kirletmeye yönelik davranışlar, sonrasında da saldırgan davranışların ilk belirtilerinin ortaya çıktığını belirtmektedir (Köknel, 1999).

Bir diğer bakış açısı da saldırganlığın “*yer değiştirme*” savunma mekanizması olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Birey engellenme durumuyla karşılaştığında, bir takım olumsuz sonuçlarından dolayı engellemeye neden olan kişiye karşı öfkesini yansıtamaz. Örneğin, çocuğun engellenmesine neden olan kişi babasıdır. Çocuk eğer babasına saldırırsa, babasının ona fiziksel ya da psikolojik olarak zarar vermesinden korkar. Çünkü çocuk, ebeveynlerine doğrudan saldırıamaz, yine de babasını simgeleyebilen daha “güvenli” hedefler seçebilir. Böyle bir durumda, çocuk bilinçsizce kediyi veya oyuncağı tekmelemeyi (saldırganlığının kedi veya oyuncak üzerine yer değiştirmesi) seçebilmektedir. Çünkü muhtemelen kedi veya oyuncak, ona zarar vermeyecektir ve babayı simgelemenin bir yolu olacaktır. Böylece Psikoanalitik yaklaşımda, çocuğun saldırganlığının nesnesi, çoğunlukla “*gerçek*” nesne olmayabilir. Çocuğun saldırgan davranışını gösterdiği nesnenin, gerçek nesnesinin yerine geçen simgesel bir nesne olabileceğini ileri sürmektedir (Moeller, 2001).

### **2.2.2.Biyolojik Kuramlar**

Biyolojik Temelli Kuramcılar, saldırganlığa beyin, merkezi sinir sistemi ve endokrin sistemin işleyişindeki bozuklukların yol açtığını ileri sürmektedirler. Biyolojik temelli saldırganlık dürtüsü hakkındaki bazı araştırmalar hipotalamusun bazı bölgelerin zayıf elektrik şoku ile uyarılmasının sonucunda hayvanlarda saldırgan davranışlara yol açtığı gözlenmektedir. Hayvanlara benzer olarak insanlarda

saldırgan davranışlara neden olan nörolojik yapılar bulunmaktadır. Beyni hasarlı bazı insanlar, normalde saldırgan davranışı tahrik etmeyen bir uyarana karşı saldırgan tepkiler verebilir. Bu tür vakalarda, genelde korteks denetimi yitirilmiş durumdadır. Normal bireylerde ise saldırgan davranışın ifade edilme sıklığı, bu davranışın aldığı biçim ve hangi durumlarda ortaya çıktığı genelde öğrenme ve sosyal etkilerle belirlenmektedir (Atkinson vd., 1995).

Saldırganlığı etkileyen diğer bir faktör de androjen hormonunun beyin işleyişine etkisinin yanı sıra, kas gelişimini ve fiziksel büyümeyi etkileyerek dolaylı olarak saldırganlığa yol açtığı şeklindeki varsayımdır. Genetik ve hormonal bulgular üzerinde yapılan çalışmalarla bu görüş desteklenmiştir. Örnek olarak bazı hayvanların çiftleşme döneminde androjen hormonunun yükselmesiyle erkekler arasında saldırgan ve kavgacı davranışlara neden olması gösterilmiştir. Ancak insanlardaki cinsel tepkiler hormon düzeylerinden çok sosyal çevre tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1973).

Serotonin metabolizmasında rolü olan tripofanın beyindeki alımını arttıran lityumun, insan, kedi ve sıçanlardaki saldırganlığı azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca, genlerdeki farklı kombinasyonların da saldırganlığa yol açtığı ileri sürülmüştür. Örneğin, ciddi suç işlemiş erkeklerin kromozom kombinasyonları incelendiğinde, bu erkeklerde XYY (bir Y kromozomu fazla) kromozom anormalliği olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Arıcak, 1995).

### **2.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Sosyal öğrenme kuramına göre saldırganlık, amaca ulaşmak için haklı olarak sergilenen bir davranış biçimidir. İnsanın saldırgan olmasına neden olan birtakım faktörler vardır ve bunların çoğu kendisinden değil, dış dünyadan kaynaklanmaktadır. İnsan etki karşısında tepki gösteren bir canlı olduğundan dolayı da dış dünyadan gelen tehlikelere karşı hemen tepki göstermektedir. İnsan yaşadığı sürece yalnız olmayacaktır, çünkü insan sosyal bir varlıktır. Bu durumda saldırganlık da dünya ve insan var oldukça yaşayacak bir olgudur. İnsan ve çevresi saldırganlıktan kaynaklanan tutumdan sürekli etkilenecektir (Bandura, 1973).

Sosyal öğrenme kuramcıları, saldırgan davranışları çevresel etkenlerle açıklamakta ve model alma ile pekiştirme-cezalandırma süreçlerinin saldırganlığın ortaya çıkmasında önemli olduğuna değinmektedirler. Bütün davranışlarımız esasen çevreden gelen uyarıcılara gösterdiğimiz tepkiler sonucu oluşan öğrenmelerin sonucudur. Saldırganlığın başlangıcı, çocukluk dönemindeki bağımlı eğitim, gözlem yoluyla (medyadaki ya da gerçek yaşamdaki saldırgan davranış modellerini gözleyerek), doğrudan yaşantılarla (saldırgan davranış için ödüllendirilmiş olma) ve kendilik düzenlemesi (ortaya çıkan davranış için kendi kendini cezalandırma ya da pekiştirme gibi) yoluyla kazanılmakta ve devam ettirilmektedir (Amodei ve Scott, 2002).

Sosyal öğrenme teorisi çerçevesinde Bandura (1973), saldırganlığı “kişisel zarara ve mülkiyet zararına yol açan davranış” olarak tanımlamaktadır. Ona göre, saldırganlığın kişisel zararı fiziksel olduğu kadar değersizleştirme, aşağılama gibi formlarla psikolojik de olabilir. Bu nedenle saldırganlığın tanımında hem incitici hem de sosyal açıdan yargılamalar da olmalıdır. Bandura, saldırgan davranışın öğrenilmesini kolaylaştıran üç doğal koşul olduğunu vurgulamaktadır. Bu koşullar kişinin aile çevresi, kişinin ait olduğu alt kültür ve sembolik iletimdir.

Bandura’ya göre, bir çocuk ne zaman, nasıl ve kime karşı saldırgan bir şekilde davranacağını anne-babalarından, arkadaş gruplarından ve kitle iletişim araçlarından öğrenir. Bandura, saldırganlığın öğrenilmesinde iki temel süreç olduğunu bildirmektedir. Bu süreçler, araçsal (instrumental) öğrenmeler ve gözlem yoluyla öğrenmelerdir. Araçsal öğrenmeye göre, herhangi bir davranış pekiştirilir ya da ödüllendirilirse, o davranışın gelecekte yinelenme olasılığı artar. Saldırgan davranışı ödüllendirilen kişi daha başka durum ve ortamlarda da saldırgan davranacaktır. Sosyal onay, para, çocuklar için şeker, ilgi ya da saldırılan kişinin acı çekmesi saldırganlığı pekiştirici ödüller arasında sayılabilir. Ödüllendirme, dışarıdan gelen bir onay ve beğeni olabileceği gibi, kişinin kendi içinde duyduğu bir doyum ya da gerilimden kurtulma duygusu da olabilmektedir. Saldırganlık, birçok gereksinimi doyurması açısından da ödül kaynağı sayılmaktadır. Örneğin, kişinin toplumdaki saygınlığı ve gücü, saldırganlık aracılığıyla doyum sağlanan gereksinimler arasında yer alabilir. Gözlem ve Model Alma Yoluyla Öğrenmede ise, pekiştirmenin yanı sıra, saldırgan davranışların gözlem ve model alma yoluyla öğrenildiği savunulmuştur.

Özellikle çocukların birçok yeni davranış örüntüsünü örnek aldıkları yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendikleri birçok araştırmacı tarafından kanıtlanmıştır. Birçok deneysel çalışmada da, çocukların taklit ya da model alma yoluyla, öykündükleri büyüklerin (anne-baba ya da televizyondaki hayali kahramanlar gibi) saldırganca davranışlarını öğrenip, gerçekte düşmanca duygular taşımaları bile aynı tür saldırgan davranışları yineledikleri görülmüştür (Geçtan, 1993).

Bandura (1973), taklit yoluyla öğrenmenin içinde de dört alt süreci tanımlar. Kişi önce model davranışı benimsemeli ve davranışın önemli yanlarını tanımlamalıdır. İkinci olarak organizma, davranışı uzun süreli belleğe almalıdır, yani hatırlanabilir olmalıdır. Üçüncü olarak, davranış gerçekleştirilmeli ya da gözlemleyen organizma tarafından yeniden üretilmelidir, yani davranışın pratiği yapılmalıdır. Son olarak, davranış pekiştirilmelidir. Olumlu pekiştirici davranışın ortaya çıkma olasılığını arttıracaktır.

Saldırı ve engellenme bireyde öfkeye neden olmaktadır. Ancak bu durum her zaman saldırganlıkla sonuçlanmamaktadır. İnsanlar bazı koşullarda saldırgan olmayan bazı koşullarda ise saldırganlıklarını bastırmayı öğrenmektedirler. Kardeşler birbirlerine karşı saldırgan davranışlar gösterebilmekte iken diğer kişilere karşı saldırganlık duygusunu bastırmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum sosyal öğrenmelerin kontrol mekanizmalarına etkisi ile açıklanabilmektedir. Sosyal çevreden gelen normlar hangi saldırganlık davranışını kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğunu öğretmektedir. Ödüllendirilen modelin saldırganlık davranışları, çocuklar tarafından daha çok taklit edilmektedir. Çocuklarla iyi ilişkiler kurabilen ve özdeşim kuracak olan çocuk ile aynı cinsiyeti taşıyan modelin saldırgan davranışları da daha fazla taklit edilmektedir. Başkaları tarafından önemli, güçlü, başarılı görülen kişiler çocuklar tarafından hem bir taklit nesnesi olarak görülmekte hem de onlardan gelen pekiştirmelere daha duyarlı davranılmaktadır (Senemoğlu, 1997).

Saldırganlığa sosyal açıdan yaklaşan öğretiler, öğrenme, çocuk yetiştirme biçimi, cezalandırma, özdeşleşme, alt kültür ve değer yargıları üzerinde durmuşlar, saldırganlığı engellenme karşısında oluşan bir cevap olarak kabul etmişlerdir. Engelleme ne kadar erken çağlarda başlarsa ve ne denli güçlü olursa, saldırgan

davranışlar da o ölçüde şiddetli, yıkıcı ve yok edici olabilir. Bu nedenle saldırganlık doğuştan gelmez, insanın doğduğu andan itibaren öğrenilerek kazanılır. Çocuk yetiştirmede öğrenme ve taklidin önemi büyüktür. Her zaman saldırgan tutum ve davranışlarla karşılaşan bir çocuğun, bunları bir davranış biçimi olarak benimseyip tekrarlamasının doğal olduğu düşünülebilir (Köknel, 1999).

#### **2.2.4. Bilişsel Kuram**

Davranış üzerinde ne sadece kalıtım ve biyolojik faktörler ne de sadece çevrenin etkisinin tek başına yeterli olmayacağını savunan Bilişsel Kuramlara göre saldırganlık ise, bireyin geçmiş yaşantılarındaki ön öğrenmeleri doğrultusunda geliştirdiği, hafızada depolanan bilişsel yapılar olarak tanımlanan ve şema olarak adlandırılan davranış programları tarafından kontrol edilmektedir. Bu şemalar, gözlemi pekiştirme ve saldırgan davranışı içeren kişisel deneyimler yoluyla oluşmaktadır. Bu bilişsel şemalar kodlanmakta, tekrar edilmekte, insanın belleğine depolanmakta, sosyal durumlarda nasıl davranacağı ve problem çözeceğine dair bir rehber olarak kullanılmakta ve zihinden tekrar çağırılmaktadır. Kişide, ilk öğrenilen şema orijinal duruma benzer veya ilişkili durum üzerine yerleştirilmişse geri çağırılması daha kolay olmaktadır (Eron, 1994).

#### **2.2.5. Sosyal Bilişsel Bilgi İşleme Modeli**

Bilgi İşleme Kuramı'na göre sosyal davranış belli bir düzeye kadar bireyin geçmiş yaşantılarında öğrenilen davranış programları tarafından kontrol edilir. Bu programlar, hafızada depolanan bilişsel yapılar olarak tanımlanır. Davranış, sosyal problemleri çözmek için bir yoldur. Şemalar, gözlem, pekiştirme, deneyim yoluyla öğrenilmekte, kodlanmakta, tekrar edilmekte, depolanmakta ve geri getirilmektedir. Bir şema geri getirildiğinde hemen davranışa dönüşmemekte, duruma uygunluğuna ve normlara göre olası sonuçlarına bakılmakta, değerlendirilmektedir. Saldırgan davranmanın normal olduğunu düşünen bir birey saldırgan şemalar oluşturmakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedir (Pakaslahti, 2000).



Çocukların saldırgan davranışları, sosyal bilgi işleme aşamasının bir veya bütün basamaklarının eksik olmasından kaynaklanabilmektedir. Saldırgan çocuk ve ergenlerin, sosyal problem çözme stratejilerinde yetersiz oldukları ifade edilmektedir. Bu eksiklik ve yetersizlikler, saldırgan çocuklarda, bir tarafa karşı düşmanca eğilim oluşturmaktadır. Saldırgan çocuklar, durumları düşmanca algılamakta, gerçekleri çok fazla göz önünde bulundurmamakta ve uygunsuz saldırgan amaçları seçmektedirler. Diğerlerinin davranışlarını yanlış yorumlayabilmekte, öfke duygusuyla geliştirip, karşılığında saldırganca öç alma olasılığı artmaktadır. Az sayıda problem çözme önerileri sunmakta ve önerileri varsa bunlar da nitelik bakımından tuhaf, etkisiz ve saldırgan olmaktadır. Seçtikleri cevapları yetersiz bir şekilde değerlendirmekte, saldırgan cevapları desteklenebilir bulmakta ve sonuç olarak saldırgan tutum geliştirmenin etkili olduğunu hissetmektedirler (Crick ve Dodge, 1994).

### **2.2.6. Engellenme-Saldırganlık Kuramı**

Dollard ve arkadaşları saldırganlık için evrensel olarak kabul ettikleri: “Engelleme her zaman saldırganlığa yol açar, saldırganlık engellenme karşısında gösterilen tepkidir” görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bunun içinde bazı ilkeler ortaya atılmıştır. Birinci ilke engellenmenin şiddeti, süresi ve sıklığı ile ilgilidir. Buna göre farklı şiddette, farklı sürede ve farklı sıklıkta engellenmeye maruz kalan bireylerde tepkiler de birbirinden farklı olur. Çünkü yaşadıkları engellenmenin meydana getirdiği gerginlik aynı düzeyde değildir. İkinci ilkeye göre ise saldırgan tepkiler sonucunda ceza görme, yeni bir engelleme ile yüz yüze gelme veya onaylanmama durumlarında ise, birey daha kabul edilebilir tepki biçimlerine yönelir. Üçüncü ilkeye göre ise, bireyler saldırgan tepkilerini her zaman engelleme kaynağına yönelmez veya hemen tepki vermez, çeşitli nedenlerden dolayı daha sonra ya da başka bir nesneye saldırganlık yönelebilir. Son ilkeye göre ise engellenmenin ortaya çıkardığı gerilim başka bir yaşantının ortaya koyduğu duygularla boşalıp birey tekrar denge kazanabilir (Gümüş, 2000).

Cüceloğlu (2003)'na göre, engellenme duygusuna yapılan en tipik davranışlardan birisi saldırganlıktır. Bireyi engelleyen nesne veya kişiye yapılan saldırganlık, bazen duruma uyum yapmaya, bazen de uyumsuzluğa götürür. Cüceloğlu'na göre insanı engelleyen kişi ya da olay insanın gücünün dışında ise, engellenme sonucu ortaya çıkan kızgınlık yer değiştirir ve kişinin gücünün yettiği kişi ve nesnelere yönelir.

Bir kişinin herhangi bir hedefe ulaşma çabası engellendiğinde engeli incitme davranışını güdüleyen bir saldırganlık dürtüsü ortaya çıkar. Bu önermenin iki önemli özelliği vardır. İlki, saldırganlığın olağan nedeninin engellenme olması diğeri ise, saldırganlığın temel dürtünün doğuştan gelen tepkiler gibi hedefe ulaşana kadar süren enerji biçimi özelliği taşımasıdır (Atkinson vd., 1995).

Engellenme sonucu meydana gelen saldırganlık, bazı durumlarda olanaksız olması sebebiyle ya da tehlikeli olmasından dolayı yön değiştirerek tahrik eden bireye veya farklı bir nesneye yönelebilir. Bazı durumlarda engelleyen kişi ya çok güçlü, ya ulaşılmaz, ya da engellenen, çok kaygılı ve çekingendir. Bu nedenle engellenen birey saldırganlığı gerçek hedef yerine farklı bir hedefe yöneltilebilir. Bu hedef insan olabileceği gibi bir havyan veya eşya olabilir. Gerçek hedefe ise, daha çok dolaylı ve pasif bir şekilde saldırgan davranılmaktadır (Dizman, 2003).

Araştırmacıların bu konuda yapmış olduğu bir çalışmada, ilk olarak okul öncesi çağıdaki bir grup çocuğun çekici oyuncaklarla oynamasına izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar çocuklarla oyuncaklar arasına bir perde indirmiştir. Çocukların çekici oyuncaklarla oynaması engellenmiş ve daha az çekici oyuncaklarla oynamasına izin verilmiştir. Araştırmacılar bu engelleme uyarıcısına çocukların vermiş olduğu tepkileri gözlemiştir. Sonuçta bazı çocuklar saldırganca davranmalarına (örneğin, deneyi yapan kişiye ya da perdeye vurma gibi) rağmen bazı çocuklar da geri çekilmiştir. Bu sonuçlar engellenmenin saldırganlıkla sonuçlanabilmesine rağmen her zaman saldırganlığa yol açmadığını göstermektedir (Moeller, 2001).

Engellenmenin kendisi değil, kişide yarattığı olumsuz duygular saldırganlığa neden olmaktadır. Engellenme, kişide öfke, düşmanlık gibi duygulara neden olacak ve bu duygular da saldırganlıkla ilgili önceki yaşantılarla, saldırganlığa eşlik eden tepkileri harekete geçirecektir. Fakat saldırgan davranış, çevresel koşullara bağlı

olarak gösterilebilir veya gösterilmeyebilir. Eğer ortamda, saldırgan davranan başka bir birey ya da saldırganlığı ifade edebilecek bir alet varsa saldırgan davranışın gösterilme olasılığı artacaktır (Feldman, 1998). Sonuçta, engellenme saldırganlık için ne yeterli sebep ne de gerekli bir neden olmamakla beraber bu eğilimi artırıcı önemli bir durumdur (Akt: Derman, 2011: 17).

Saldırganlığın dışavurumu, dürtüyü azaltmaktadır. Saldırganlık engellenme karşısında gösterilen baskın davranımdır; ancak eğer saldırganlık geçmişte cezalandırılmışsa, başka davranımlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu varsayıma göre saldırganlık doğuştan gelen bir dürtü değildir. Ama engellenme neredeyse evrensel bir durum olduğuna göre, saldırganlık da her zaman çıkış bulması gereken bir dürtüdür (Atkinson vd., 1995).

Yapılan başka bir deneyde ise bir grup çocuğa bir oda dolusu çekici oyuncak gösterilmiş fakat içeriye girmelerine izin verilmemiştir. Çocuklar, dışarıdan oyuncaklara bakmışlar, oynamak istemişler fakat odaya alınmamışlardır. Bir süre bekletildikten sonra çocuklar, oyuncak dolu odaya alınmışlar ve oyuncaklarla oynamalarına izin verilmiştir. Diğer grup ise böyle bir engellenmeyle karşılaşmadan doğrudan oyuncaklarla oynamaya başlamışlardır. Engellenen gruptaki çocuklar oyuncakları yere vurmuş, duvarlara çarpmış ve yıkıcı davranmışlardır. Engellenmeden oyuncaklara ulaşan gruptaki çocuklar ise daha sessiz ve daha az yıkıcı davranmışlardır (Freedman vd., 2003).

Genel olarak değerlendirildiğinde, geçmişten günümüze kadar saldırganlık olgusu hep var olmuş, saldırganlık içeren davranışın, nereden kaynaklandığını ve nasıl oluştuğunu açıklamak için birçok görüş ve kuram ortaya konmuştur. Saldırganlığın kökenini araştıran kuramların en önemlileri Psikoanalitik Kuram, Biyolojik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Engellenme-Saldırganlık Kuramı olarak sayılabilir. İçgüdü ve kalıtımı öne çıkaran kuramlar, saldırganlığı içsel faktörlere, sosyal durumları öne çıkaran kuramlar ise saldırganlığı çevresel faktörlere bağlamaktadır.

### 2.3. Saldırganlığı Etkileyen Faktörler

Geçmişte saldırganlığın nedenlerine yönelik araştırmalar, içgüdüsel, genetik ve çevresel faktörler üzerine odaklanmakta iken, son zamanlarda ise sosyal öğrenme, model alma, aile içi şiddet, çocuk istismarı, ilgisizlik, şiddet içeren televizyon programları, yapısal ve fonksiyonel beyin anormallikleri ve hormonların etkisi üzerine odaklanmaktadır (Raine, 2002).

Saldırganlığın ortaya çıkmasında, yakın çevre, aile, zeka düzeyi, kişilik özellikleri, okul, akran grubu, ekonomik ve kültürel çevrenin özelliklerinin elverişsiz olması, olumsuz öğrenme deneyimlerine ve yetersiz iletişim ve etkileşim ortamında bulunması önemli risk faktörleridir.

Köknel'e (2001) göre saldırganlığa yol açan duygu durumları şunlardır: Acı (Azap, keder, ıstırap, meşakkat, zahmet) (pain); Can sıkıntısı (worry); Kaygı, endişe (anxiety), baskı, sıkışma (angoisse); korku (fear); kızgınlık, öfke, gazap (anger); köpürme, feveran (rage-fureur); aşırı sinir duyarlılığı (erèthisme); Aşırı kızgınlık, öfke (hyperemotivity); düşmanlık (hostility); kin (hate); nefret, tiksinti (disgust). Kısaca bu duygu durumları saldırgan davranışların tetiğini çekmektedir.

Karataş'a (2005) göre "sosyal ortama ve okul ortamına uyumsuzluklar, düşük ya da aşırı rahat gelir düzeyi, ailenin çocuklarıyla yeterli düzeyde ilgilenmemesi, anne-babanın eğitim düzeyi, aile parçalanmaları, ailenin kalabalık olması, ailede kavgalar, üzüntü, cinsel ilişkilere yakından tanık olma, küçük yaşta çocuklara seyrettirilen şiddet ya da gerilim içerikli filmler, diziler, bilgisayar ve video oyunları çocuk ve gençleri etkileyerek etkilediğini saldırganlığa ittiğini belirtmiştir.

#### 2.3.1. Aile

Saldırgan davranışlarla ilişkili faktörler incelendiğinde, çeşitli değişkenlerin saldırgan davranışlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörlerden ilki anne-baba- çocuk arasındaki iletişimidir. Anne- baba- çocuk arasında yakın ilişkiler kurulduğunda, bu çocukların akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmada başarılı oldukları ve daha az saldırgan oldukları belirlenmiştir (Marcus ve Kramer, 2001).

Aile duygularımızın oluştuğu ilk sosyal ortamdır. Kendimiz ve diğerleri hakkında ne gibi duygusal tepkiler vereceğimizi, bu duygularla ilgili düşüncelerimizi

ve nasıl ortaya koyacağımızı aile içerisinde öğreniriz. Duyguların öğrenildiği bu ilk sosyal ortam olan ailede, çocuklara duygularını nasıl ifade edecekleri, nasıl düşünecekleri ve nasıl davranacakları doğrudan öğretilmez. Daha çok eşler arasındaki duygusal alışveriş bunun için model oluşturur. Yetişkinlerin çocuklarına gösterdikleri duygular, davranışlar, çocukların duygusal yaşamlarının bir çerçevesini oluşturur (Goleman, 1996).

Saldırganlığın ortaya çıkmasında aileye ait özellikler ilk sırada yer almaktadır. Ebeveynlerin çocuğun davranışlarını gereksiz yere engellemesi, çocuğun istek ve davranışlarını eleştirmesi, sık sık cezalandırması, çocuğun her isteğine boyun eğmesi veya ihmal etmesi, saldırgan davranışa neden olmaktadır. Ailede sağlıklı iletişimin kurulmasında çocuğa yönelik tutumların yanı sıra sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, mesleği, çalışma durumu, kendisinin istismara uğrayıp uğramama durumu, evlilik anlaşmazlıkları, boşanma, işsizlik, hastalıklar, ekonomik sıkıntılar gibi etmenler de saldırgan davranışların ortaya çıkmasında etken olmaktadır (Aral vd., 2004).

DeBaryshe ve Fryxell (2004) de, davranış stratejileri ve duyguları etkili bir biçimde ifade etme ve yine onlarla etkili bir biçimde baş etme gibi önemli stratejilerin geliştirilmesinde, aile üyelerinin çocuk için çok önemli bir model olduğunu ifade etmektedirler. İlk aylardan itibaren (3-8 aylar arasında) bebekler duygularla ilgili pek çok şey öğrenirler. Dolayısıyla annenin vereceği duygusal tepkiler çok önemlidir. Bebekler öfkelerini ağlayarak, kollarını sallayarak, bacakları ile tekme atarak dile getirirler. 18 ay civarında çoğu çocuk öfkelenince sinir nöbetleri geçirir. Bu nöbetler 2. yılın sonunda doruğa ulaşır ve 3. yıldan sonra azalır. Bunun nedeni, 3 yaş civarında çocukların isteklerini dile getirmek için dilin etkili bir araç olduğunu fark etmeleridir. Fakat dil bu nöbetlerin yerini tutmaz. Bunun nedeni, çocukların çevrelerinde gördükleri her şeyi taklit etmeleridir.

Aile içinde ortaya çıkan öfke ve saldırganlığın nedenleri ile ilgili olarak yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise genellikle; genetik, nörolojik ve biyolojik özellikler, bazı psikiyatrik bozukluklar, alkol ve madde kullanımı, sosyal destek yokluğu, yetişkinin çocuklukta istismara uğramış olması, özellikle cinsel istismarın olduğu ailelerde babanın güç ve kararlarda baskın olması, babanın güç ve kontrol sağlamak için şiddete başvurması, anne baba arasında cinsel sorunların olması, aile

dışı ilişkilerde kısıtlılık, işsizlik, yoksulluk ya da modernizasyon gibi nedenlerle yoğun bir stresin ortaya çıkması, anne ve babanın çocuğa karşı davranışlarındaki tutarsızlık, çevrede uygun rol modellerinin olmayışı ve içinde yaşanılan grubun şiddeti teşvik etmesi gibi etmenlerin etkili olduğu görülmektedir (Akt: Özmen, 2004: 29).

Sevgi yetersizliği, katı cezalar, ailenin, ölüm, boşanma veya terk gibi nedenlerle dağılması sonucu çocuğun duygusal yönden zarar görmesi de saldırganlığa neden olan faktörlerdendir. Ebeveyni tarafından terk edildiğini düşünen ve artık sevilmediği duygusuna kapılan çocuk, ebeveynine karşı olan tepkisini saldırgan davranışlarla ortaya koyabilir. Çocuk gerçekte bu davranışıyla ebeveynini tekrar kazanmaya ve sevgi isteğini dile getirmeye çalışmaktadır (Yörükoğlu, 1992).

Yavuzer (2000)'e göre, bütün çocuklarını eşit düzeyde sevdiklerini söylemelerine karşın, kimi anne ve babanın, bazı çocuklarını daha çok sevdikleri gözlenmektedir. Böyle durumlarda anne ve babalar, sevdikleri çocukları diğerlerinden ayırarak, onları kayırırlar. Aşırı sevgi gören bu çocuklar, daha çok anne ve babalarıyla oyun oynamayı yeğlerken, akranlarıyla olan ilişkilerinde saldırgan ve baskıcı bir tavır içine girerler.

Anne babanın birey olarak kişilik özellikleriyle karışmış biçimde aile biriminin yapısı, bir ailenin çocuk yetiştirme yaklaşımını kısmen belirler. Gerçekten birkaç on yılın araştırmaları ana baba davranışının iki temel boyutunun süre giden varlığını desteklemektedir. Bunlardan birincisi olan *kabul-ret* boyutu, sıcak (kabul edici ya da onaylayıcı) ya da düşmanca (reddedici ya da onaylamayıcı) olabilen ana baba davranışları üzerinde odaklaşır. Sıcak bir ilişki çocukların sorumlu ve kendi kendini denetleyebilir bir kişilik geliştirmelerine yardım eder, düşmanca ilişki ise saldırganlığı destekleme eğilimindedir (Gander ve Gardiner, 2004).

### 2.3.2. Cinsiyet

Son yıllarda saldırganlık cinsiyetleri birbirinden ayıran bir değişken olarak görülmemektedir. Ancak kız ve erkek çocukların gerçekleştirdiği saldırganlık davranışının türleri farklılık göstermektedir. Toplum bilimciler kırıncı sözler söylemek ve sessizce acı çektirmenin de saldırganlığa dâhil olduğunu ve bu tür davranışların

ilişkisel saldırganlık olarak tanımlandığını bildirdikten sonra, kızların da erkekler kadar saldırgan olabilecekleri ortaya çıkmıştır (Thompson vd., 2002).

Cinsiyet açısından da erkek çocuklar (genellikle) kızlardan daha saldırgan, daha sinirli ve daha az empatik bulunmaktadır. Bu saldırgan davranışın altında erkeklerdeki testosteron hormonunun etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Erkekler kişiyi hedef alan, fiziksel tehdit içeren doğrudan saldırganlığı daha sık gerçekleştirirken, kızlar da dolaylı saldırganlığı tercih etmektedirler. Bu saldırganlıkta, hedef olan kişinin ilişkilerine, psikolojik sağlığına zarar verme amaçlanmaktadır. İsim takma, dedikodu yapma, alay etme, grupta dışlama örnek verilebilir. Aynı zamanda erkeklerin kızlara göre fiziksel saldırganlığa daha sık maruz kalabildikleri de belirtilmektedir (Akt: Gülay, 2008: 64).

Cinsiyet değişkeni açısından sosyal beceriler incelendiğinde, kızlar daha çok olumlu sosyal davranışlara sahipken, erkeklerin daha saldırgan oldukları kaydedilmiştir. Wentzel ve Erdley (1993) olumlu sosyal davranışların kızlarda başkalarına saygı duymayla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Sosyal beceri eksikliği olarak saldırganlık araştırmalarına bakıldığında, erkekler çocukların izledikleri filmlerdeki saldırgan erkek karakterle özdeşim kurdukları kızların ise hem erkek hem kadın saldırgan karakterle özdeşim kurdukları görülmüştür. Bu yüzden, kızların saldırgan görüntülerden daha çok etkilendikleri kaydedilmiştir (Huesman vd., 2003).

Köknel'e göre (1999), saldırgan davranışların öğrenilmesinde özdeşleşme de önemli rol oynar. Çocukluk ve ilk gençlik döneminde örnek alınan, taklit edilen kişi ya da kişilerdeki saldırgan davranışlar, çocuk ve genç tarafından benimsenip tekrarlanır. Çevrede bu tür örnekler çoğaldıkça, yetişen kuşaklarda saldırganlığın artması da doğal kabul edilmelidir. Kimi toplumlar saldırganlığı erkeklik ve mertlik simgesi olarak değerlendirirler. Bu nedenle özdeşleşme süreci içinde çocuklara ve gençlere kin, nefret, öfke duyguları aşılar, şiddet eylemlerini benimsetirler. Öte yandan erkek çocukluğun kendi cinsiyetine uygun bir özdeşleşme yapmaması da saldırganlığa yol açar. Çocuğun ve gencin içinde yaşadığı alt kültürde saldırganlık ve şiddetin değer kazanması, beğenilmesi, övgüyle karşılanması, insanlar arasında kin, nefret, kıskançlık, düşmanlık duygularının körüklenmesi de saldırgan davranışları arttırır.

Tuzgöl (1998)'e göre, cinsiyetler arasında saldırganlık açısından farklılıklar olmasının en önemli nedenlerinden biri de sosyalleşme süreci içinde kız ve erkek çocukların davranışlarına karşı farklı tepkiler gösterilmesidir. Örneğin Türk toplumunda erkeklerin saldırgan davranış göstermelerine kızlara oranla daha olumlu bakılır. Erkek çocukları saldırganlık içeren oyunlar oynamaları normal karşılanıp engellenmezken kız çocukların bebekleriyle oynamaları beklenir. Hatta erkek çocuklar kadınsı davranışlar geliştirmesi kaygısından dolayı saldırgan davranmaya teşvik edilirler. Tüm bunlar erkeklerde saldırganlığın daha fazla gelişmesine birer neden oluşturmaktadır.

### 2.3.3. Çevre

Bireyi saldırganlığa iten diğer bir neden ise çevredir. Bireylerin içinde yaşadıkları çevre, onların duygusal ve davranışsal gelişimine etki etmekte, özellikle sosyo-ekonomik çevre çocuğun davranış sorunu olan saldırganlık eğilimleri göstermesine sebep olabilmektedir. Saldırgan davranışları ve şiddet eylemlerini içeren örneklerin ekonomik, eğitim ve kültür düzeyleri düşük olan toplum kesimlerinde bulunan erkekler arasında daha çok bulunduğu birçok araştırmada gözlenmiştir. Bunun sebebi eğitimsiz ve yoksul kesimin olumsuz örneklerden daha kolay etkilenip, saldırganlığı benimsemesidir (Köknel, 1996 ).

Çocuğun içinde bulunduğu çevre -aile, okul ve akranlar- çocukların öfkeyi ele alış ve saldırgan davranış sergileme biçimini büyük ölçüde belirlemektedir. Öykünme (taklit), çocuğun öğrenmesini ve gelişimini belirleyen önemli bir etkidir. Çocuklar, çevresindeki modellerin kendi saldırganlık dürtülerini nasıl kontrol ettiklerini gözleyerek, onlara öykünerek kendi davranış örneklerini geliştirir. Çocuğun çevresindeki kişiler, diğer kişilere saldırgan davranıyorsa ya da çocukların saldırgan davranışlarına izin veriyorsa, çocuklar bu davranışın kabul edilebilir, geçerli bir davranış olduğunu içselleştirebilirler (Yavuzer, 2000).

Çevrenin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, şiddet ve çevresel risk oranı yüksek olan yoksul bölgelerde yetişen çocukların, içe yönelim ve dışa yönelim problem davranışları gösterme riskinin daha fazla olduğunu göstermektedir (Akt: Yıldız ve Sümer, 2010: 162). Yoksul çevreden gelen çocukların zengin aileden gelen çocuklara oranla daha saldırgan oldukları görülmekte ve bu



durum yoksul çevreden gelen çocukların mallarına düşkünlük derecelerinin diğerlerinden ileri olması ile açıklanmaktadır (Jersild, 1979).

İnsan yavrusunun anne ve babası tarafından kendisine sunmaya karar verdiği düşünülen yaşam hakkı, başlangıçta en küçük toplumsal kurum olan aile çerçevesinde sürdürülebilir gibi görünmektedir. Gün geçtikçe büyüyen çocuk, özgür olarak hareket etme, kendisi için doğru olanı tercih etmeyi temel alan akıl yürütme ve kendini ifade etmesini sağlayacak olan dil becerisini edinerek geliştirecektir. Şüphesiz ki tüm bu becerileri edinmek ve gelişim görevlerini yerine getirmek sadece çocuğun biyolojik özellikleri ile açıklanamaz. Çocuğun gelişiminde biyolojik mirasın yanı sıra, çocuğa sağlanan çevresel koşullar da etkin rol oynamaktadır. Bu çevresel koşullar -fiziksel ortama ait koşullar, çevresel uyaranlar, sosyal destek, güdüleme, gelişim için kritik dönemlere yönelik uygun bir sosyal ortamın sağlanması şeklinde çeşitlenmektedir (Şen ve Arı, 2011).

#### **2.3.4. Okul**

Bireyin çevresiyle dengeli ve uyumlu ilişkiler kurabilmesi için temel bilgi, beceri ve yeterlilikleri kazanması gerekir. Bu nitelikleri ilk olarak ailede kazanıp, toplumda ve daha planlı olarak da okulda geliştirdiği söylenebilir. Okul, insan ilişkilerinin niteliğini geliştirmek için ön uygulamaların yapıldığı, diğer bir deyişle insanın “hayatın provasını yaptığı” bir mekan olarak da tanımlanabilir. Okulda geçirilen zaman içerisinde, öğretmenlerin yaklaşımı, okul yönetiminin tavrı, arkadaş çevresi gibi etkenler çocuğun sosyal, fiziksel, bireysel ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde önemli etkilerde bulunmaktadır. Özellikle çocuğun arkadaş çevresi ve akranları ile ilişkisi, onun sosyal çevredeki konumunun belirleyicisi olarak kabul edilebilir. Öğrenciler çoğu zaman akranlarını örnek alarak gruplar oluşturup ait olma gereksinimlerini karşılarken saldırganlık ve zorbalık gibi çeşitli davranışlara maruz kalmakta ya da bu davranışları bizzat arkadaşlarına uygulamaktadır (Öksüz vd., 2012).

Öğrenciler yaşamlarının önemli bir kısmını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle okul öğrencilerin sosyalleşerek toplumsal beklentilere uygun davranışlar geliştirebilmelerinde önemli bir etken olmaktadır. Okul sosyal bir denetim kurumu olarak öğrencilere toplum tarafından onaylanan davranışları kazandırarak yasal

olmayan yönelimlerin önünü kesmekte, sorumluluk duygusu kazandırmakta ve sosyokültürel değerleri kazanmalarında onlara yardımcı olmaktadır (Kızmaz, 2006).

Sınıf sadece öğrenme-öğretme etkinliklerinin sürdürüldüğü bir yer değil aynı zamanda öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşerek kendine ilişkin algılarını da oluşturduğu ve sınıftaki sosyal etkileşimi yönlendiren kuralları da öğrendiği bir mekandır. Sınıfın davranış düzenini oluşturmak öğretmenin öğretme görevinin dışındaki diğer önemli görevlerinden biridir. Öğretmen eğer sınıf kurallarını ve yaptırımları açık ve anlaşılır bir biçimde öğrencilerle birlikte oluşturuyorsa, öğrenciler sınıf etkinliklerine katılma, sınıfa uygun davranma ve işbirliğinde bulunma davranışlarını daha fazla göstermektedir (Supaporn, 2000).

### 2.3.5. Öğretmen

Tüm dünyada ve ülkemizde 0-6 yaş grubu çocuklar sayıları hızla artan bir oranda okul öncesi eğitim almaktadırlar. Okul öncesi eğitim, küçük çocuklara evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatmakta ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar göstermiştir ki, kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar özellikle de sosyo-ekonomik statüsü düşük ailelerden gelenler, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar. Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir (Taba ve ark., 1999: Akt: Güven ve Cevher, 2005:2).

Açıkgöz'e (2003) göre, öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan "öğrenmeyi kolaylaştırma" ya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır. Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan kişidir.

Öğretmenin sınıf içi etkileşimlerinde katılım ve duyarlılık göstermesi, çocuklara yanıt vermeye hazır olması ve çocukların öğrenmelerini desteklemesi sahip olması gereken temel özelliklerdir ve erken çocukluk eğitim ortamlarında çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel kazanımları için önemlidir. Öğretmenin kişiliği ve olumlu davranışları (gülümseme, baş sallama, bilinen-anlaşılır bir dille konuşma, göz iletişimi, olumlu sözel ve sözel olmayan iletişim) öğrencinin eğitiminde ve başarısını artırmada son derece önemlidir. Çocuklarla olumlu iletişim kuran öğretmenlerin sınıfında karşılıklı güvene dayanan, verimli bir sınıf ortamı olduğu görülmektedir (Pianta, 1997; Şeker, 2000).

Sınıfta iyi bir ortam oluşturmak için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli noktalar vardır. Bunlardan biri sözel olmayan öğretmen davranışlarıdır. Herhangi bir sınıf bir süre gözlemlendiğinde, sınıftaki öğretmen öğrenci ilişkileri hakkında bir görüş elde edilebilir. Öğretmenin öğrencileri etkileyen başlıca sözel olmayan davranışları duruş, mimikler, dokunma, göz temasıdır. Öğretmenin davranışlarının yanı sıra dış görünüş, hoşgörülü olma, sevecen, anlayışlı ve esprili olma, kendine güven duyma gibi bazı fiziksel ve kişilik özellikleri de öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerinde önemli rol oynar (Erden, 2005).

Öğretmenler, anne-babalar gibi çocukların duyguları öğrendiği ortamları yönetirler. Öğretmenler çocukların toplumsallaşmasında etkili olabilecek birçok niteliğe sahiptirler. Çocuklara yeni beceriler göstererek, ilginç materyaller sağlayarak çocukların sınıfları ile duygusal bağlarını geliştirirler. Öğretmenler, duyguların açıklanması ve düzenlenmesi için bir model oluştururlar ve bu model kapsamında olumlu-olumsuz duyguların doğasını, nasıl açıklanacağını ve nasıl düzenleneceğini çocuklara öğretebilirler. Ayrıca öğretmenler özel bir olay için duyguların sözel anlamlarını açıklayarak duyguların anlaşılmasını kolaylaştırabilirler. Olumsuz duygularını düzenlemede öğretmen yardımı alan çocuklar bu davranışlarını düzenlemeye başlayabilirler (Ahn, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğun sağlıklı gelişiminin desteklenmesinde, olumlu davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında, okul yaşamına karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde ve ilköğretime hazırlıkta tartışılmaz öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim verilen sınıflarda bu dönemin gereği olarak ders değil etkinliklerin olması, tenefüs zamanlarının olmaması, çocukların gün boyunca

birlikte olmaları gibi nedenlerle öğretmenin ve sınıf yönetiminin önemi artmaktadır. Günlük eğitim programının verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa da bunları giderme stratejilerine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi; öğretmenlerin bu konuda desteklenmesinde önemlidir (Uysal vd., 2010).

### **2.3.6. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejileri**

Problem davranışlar, öğrencinin kendisinin yada diğer öğrencilerin öğrenmesine engel olan, sosyal ilişkileri ve etkileşimi etkileyen, öğrencinin kendisine, akranlarına, yetişkinlere ve aile bireylerine zarar veren, tekrar eden bir örüntüye sahip olan davranışlardır. Çocuklar problem davranış sergilediklerinde bir şeyler elde eder yada bir şeylerden kaçınırlar. Problem davranış sonucunda çocuk istediği yiyecek, oyuncak, kırtasiye malzemesi vb. nesnelere ulaşıyorsa, problem davranışın işlevinin nesne elde etme olduğu söylenebilir. Problem davranış sonucunda çocuk istediği etkinliği elde ediyorsa, problem davranışın işlevinin etkinlik elde etme olduğu söylenebilir. Bazı durumlarda çocuk duyuşsal uyarı elde edebilir, böyle durumlarda davranışın işlevinin duyuşsal uyarı elde etme olduğu ifade edilir. Problem davranışların diğeri bir işlevi kaçma yada kaçınmadır. Problem davranışın işlevi, istenmeyen nesneden, istenmeyen etkinlikten yada duyuşsal uyarıdan kaçmak yada kaçınmak olabilir (Erbaş ve Özkan, 2010).

Her çocuk, okul öncesi eğitim kurumuna geldiğinde, aile içinde kendi kişilik özellikleri ve ailenin sosyo-kültürel özellikleri çerçevesinde geliştirmiş olduğu bazı davranış kalıplarına sahiptir. Bu davranışların bir bölümü onun kurumdaki diğeri insanlarla uyumunu kolaylaştırdığı halde bazıları da aksine uyumunu güçleştirir. Kuşkusuz her çocuk farklı bir bireydir ve her çocuğun kendine özgü bazı davranışlarının bulunması da normaldir. Ancak bir grubun içinde bulunmak, yetişkinlerle ve kendi yaşlıları ile sağlıklı bir birliktelik yaşamak için kabul edilebilir, güvenli davranışlara sahip olmak son derece önemlidir. Bu davranışların kazanılmasında öğretmenin çok önemli bir rolü vardır. Ancak bu kazanım tek başına

öğretmenin çabası ile oluşmaz. Burada okulda görev yapan diğer personelin ve özellikle de ailelerin işbirliğine ihtiyaç vardır (MEB, 2006).

Genel uygulamalarda çocuğun problem davranışı ne olursa olsun genel davranış değiştirme teknikleri kullanılır. Geleneksel uygulamalar temel olarak problem davranış gösteren öğrencinin aldığı sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu teknikler sıklıkla uygun davranışı pekiştirmeyi yada problem davranışı cezalandırmayı kapsamaktadır. Pek çok okul bugün hala ileri derecede problem davranışlar için dışlama, uzaklaştırma, kovma ve gözaltına alma gibi sonuçları uygulamaktadırlar. Örneğin bir öğrenci arkadaşını sınıfta ittiğinde bu davranış sonrası uyarana dayalı davranış değiştirme tekniği uygulanabilir ve bu teknik mola olabilir (Erbaş ve Özkan, 2010).

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla etkili bir şekilde baş edebilmesi, istenmeyen davranışın sağlıklı bir şekilde tanımlanmasına ve etkili sınıf yönetimi stratejisi belirlemesine bağlıdır. Bu, davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların, çoğunlukla istenmeyen davranışlarla baş etme ile ilgili olduğu ve öğretmenlerin istenmeyen davranışların yönetimine, akademik davranışların yönetiminden daha fazla zaman ayırdığını göstermiştir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ile baş etmede, davranışın amacını, süresini ve diğer öğrenciler üzerindeki etkilerini dikkate alarak en uygun yöntemin seçilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde problem davranışların tür ve şiddeti, nedenleri, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler, öğretmenlerin öğrenci davranışları ve disipline karşı tutumları ve sınıf yönetim yeterliliklerinin önemli olduğu görülmüştür.

Çoğu zaman istenmeyen davranışa yol açan iç içe girmiş birden fazla neden vardır. Problem davranışın asıl nedenini iyi araştırmak önemlidir. Davranışın kaynağına inmek çoğu zaman davranışın dikkatli bir şekilde incelenmesini, çocuğu uzunca bir süre boyunca gözlemlemeyi, çocuğun ailesiyle görüşmeyi ve deneme yanılmalarda bulunmayı gerektirebilir. Davranışın kaynağına göre çözüme yönelik atılması gereken adımlar belirlenir. Levin ve Nolan'a göre herhangi bir davranış eğer eğitim sürecini aksatıyor, diğer çocukların öğrenme haklarını engelliyor, çocuğun kendine ve başkalarına fiziksel veya psikolojik tehlike yaratıyor veya çevreye maddi

zarar veriyorsa o davranış istenmeyen/ problem davranış olarak tanımlanabilir (Akt: Daşiran, 2013: 33).

Çağlar ve Kurtuluş'a (2005) göre istenmeyen davranışları, olduktan sonra bastırma değil, olmadan önlemeye çalışmak daha pedagojik bir yaklaşımdır. Eğer istenmeyen davranış meydana gelmiş ise cezalandırmadan daha çok, davranışın analizini yaparak o ve benzeri davranışların bir daha olmaması için alınabilecek önlemleri saptamak en doğrusudur.

Çocuk ve davranışı değerlendirirken zihnimiz davranışın normatif niteliğine değil, davranışın analitik bir yaklaşımla nedensel niteliği üzerine odaklanmalıdır. Davranışı anlamak mevcut sorunların nedenlerini tanımanın yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan istenmedik davranışların önceden kestirilmesi ve ortaya çıktığında doğru bir yaklaşımla çözülmesi için önemlidir (Sadık, 2002).

Martin vd., (1999) öğretmenlerin istenmedik davranışları yönetmek için kullandıkları stratejileri dört başlık altında gruplandırmıştır: Olumlu stratejiler (çocukla durumu ayrıntıları ile konuşmak, daha olumlu davranışları överek desteklemek), fiziksel olmayan ceza (sözel olarak kınama, yoksun bırakma), çocuğu okulda başka bir personele (müdür, uzman, danışman ya da başka bir sınıfın öğretmeni) gönderme, okul dışı profesyonel yardım alma. Yaptıkları çalışmada öğretmenlerin istenmedik davranış karşısında uzmanlardan yardım alma ya da olumlu stratejileri kullanma yerine daha çok fiziksel olmayan ceza verme ve öğrenciyi başka bir sınıfa ya da öğretmene gönderme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Atıcı (2001) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin eleştirme, azarlama, bağırma ve ceza gibi olumsuz yöntemleri, yüksek yetkinliğe sahip öğretmenlerin ise teşvik, uyarı, mizah, soru sorma, öğrenciyi bakma ve konuşma gibi önleyici ve yapıcı yöntemleri kullandıkları bulunmuştur.

İstenmeyen davranışlara ilişkin genel yaklaşımlar şunlardır: Müdahaleci Olmayan Yaklaşım: Problem konusunda öğrenciyi bilgilendirerek, problemi ona çözdüren yaklaşımdır. Öğrencinin iyi niyetli ve güvenilir olduğunu, kendini kontrol etmesi gerektiğini, uygun fırsat verildiğinde bunu yapabileceğini varsayar. Davranışçı yaklaşım: Öğretmenin gerektiğinde güç kullanarak öğrenci davranışlarını

biçimlendirmesi yaklaşımıdır. Davranıştan çevre sorumludur. Gözlem yapılır, kurallar belirlenir, uygun davranışlar ödüllendirilir, uygun olmayan davranışlar söndürülür, istenilen davranışlar kabul edilir. Etkileşimci yaklaşım: Davranışçı ve müdahaleci olmayan yaklaşımlar arasında yer alır. Öğretmen otoriteyi öğrencilerle paylaşır, öğrenci problemini çözmeye yeterli ama uzaman desteğine ihtiyacı olduğunu kabul eder. Sınıf kuralları birlikte konur, problemlere birlikte çözüm aranır (Özdemir,2011: Akt: Çetin,2013: 257).

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerine birtakım görevler ve özellikler yüklendiği görülmektedir. Örneğin; öğretmenin öğrencilerine karşı güler yüzlü, iyi huylu, uyumlu, anlayışlı ve sabırlı olması, vb. Özellikle söz konusu eğitim okul öncesi dönem ise, sabır ve anlayışlı olmanın önemi daha çok artmaktadır. Çocukların sınıf içindeki olumsuz davranışlarına sinirli, aşırı tepkili ve cezalarla karşılık verildiği takdirde küçük yaşlarda olan öğrenciler okuldan soğuyabilir, agresif davranışları model alabilir, aşırı tepkiler verebilir ve gelişimleri olumsuz yönde ilerleyebilir. Oysaki sabırlı ve anlayışla karşılık verip, demokratik bir sınıf ortamı yaratabilen bir öğretmen öğrenciye doğru davranışı daha güzel yollarla anlatabilir, gelişimini olumlu yönde destekler, istendik davranışı daha kolay kazandırabilir. Okul öncesi eğitim programında istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenin kullanabileceği bir takım teknikler sıralanmıştır. Bunlar;

**1.Konuşma Tekniği:** Çocukların daire şeklinde oturduğu bir düzen içerisinde istenilen ve istenmeyen davranışlar üzerinde tartışmaları sağlanır. Davranışın tanımlanması öğretmen ve çocuklarla birlikte yapılır. Daire şeklinde oturmadaki amaç bütün çocukların birbirlerini görmeleri ve karşılıklı yüz yüze iletişim kurmalarını sağlamaktır. Önceden belirlenen davranışlar üzerinde çocuklar kendi fikirlerini söyler, olumlu ve olumsuz yönlerin kendilerini ne şekilde etkilediğini paylaşırlar.

**2. “Dur ve Düşün” Tekniği:** Çocuklardan yapacakları bir davranıştan önce bir süre beklemeleri ve düşünmeleri istenir. Hatta bekleme süresi için, “içinden 10'a kadar say ” ya da “üç kere nefes al” gibi komutlar da verilebilir. İdeal bekleme süresi 10-15

saniyedir. Bu bekleme süresi içerisinde çocukların yapacakları davranışı değerlendirmeleri ve istenilir olup olmadığını düşünmeleri sağlanır. Bu tekniğin özellikle saldırgan davranışlarda bulunacak çocuklar için yatıştırıcı bir özelliği bulunmaktadır. Çocuklara çeşitli drama ve rol oynama teknikleriyle kazandırılacak olan bu teknik, bir davranışı yapmadan önce bir süre duraklamayı ve o davranışın başka ne şekillerde yapılabileceğini böylece alternatif üretmeyi gerektirir. Burada önemli olan olumlu alternatifleri ve yapılacak davranışın olumlu sonuçlarını görmeyi sağlamaktır.

**3. Öğrenen Merkezli Eğitim ve Aktif Katılım Tekniği:** Kazandırılmak istenen davranışla ilgili olarak öğretmenin aktif, çocukların pasif olduğu sınıf ortamları uygun değildir. Öğrenen merkezli eğitim anlayışı, benimsenmeli ve uygulanmalıdır. Çocukların sıklıkla soru sorabilecekleri, konuşup tartışabilecekleri, fikir üretip paylaşabilecekleri bir sınıf ortamı yararlı olacaktır. Ayrıca öğrenmede ne kadar çok duyu organı devreye girerse o kadar yararlı olur.

**4. Somut Örnekler Kullanma ve Konunun Güncel Yaşamla Bağlantısını Kurma:** Kazandırılmaya çalışılan davranışla ilgili olarak soyut tanımlamalardan çok somut örnekler üzerinde durulmalı ve ele alınan davranışın güncel yaşamdaki önemi bol örneklerle verilmelidir. Zaman zaman öyküler anlatılmalı ve gerekli yerleri özellikle vurgulanıp örneklendirilmelidir.

**5. Öğren-Anlat Tekniği:** Belli davranışların kazandırılması aşamasında çocuklara komutlar vermek yerine onların anlamalarını sağlamak yararlı olacaktır. Sadece önerilerin ve kuralların sıralandığı bir yaklaşım biçimi genellikle negatif etki yaratacağından çocukların bizzat katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca hangi kuralı ne kadar anladığı, neler yapıp neleri yapmayacağı ve ne düzeyde kavradığı da bu teknik sayesinde anlaşılabilir. Böylece hem çocuğun kavrama düzeyi anlaşılır hem de pekiştirme sağlanmış olur. Başkalarına anlatacağını bilen çocuk konuyu daha dikkatli dinleyecektir.



**6. Çocuktan Çocuğa Tekniği:** Öğrenmede kullanılması rahat ve kolay bir teknik olan çocuktan çocuğa veya arkadaştan arkadaşaya yöntemi iyi dinlemeyi ve öğrenmeyi gerekli kılar. Bazı konuları sadece öğretmeninden dinlemek yerine kendi akranı bir arkadaşından öğrenen çocuk daha fazla dikkatini verecektir. Başka bir yöntem ise çocuğun öğrendiği konuları bir başka arkadaşına veya kendinden küçük bir çocuğa anlatması yöntemidir. Başkasına öğreteceği düşüncesi daha dikkatli dinlemeyi gerekli kılacak ve öncelikle çocuğun kendisinin örnek olacak davranışlarda bulunmasını sağlayacaktır.

**7. Basit ve Anlaşılır Sınıf Kuralları Koyma:** Uzun ve anlaşılması zor kurallar çocuklar üzerinde yeterince etkili olmaz. Kurallar çocukları disipline etme ve kendi iç kontrollerini sağlamak adına konulur. Kuralsız bir yaşam karışıklığa neden olmakta ve insanlar daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Uzun ve anlaşılması zor kurallar olumsuz etki yaratacağından kısa ve sade kurallar yararlı olur. Sınıf kurallarının belirlenmesinde çocukların görüşlerinin alınması ve birlikte karar verilmesi çok önemlidir. Bu kuralların her gün tekrarlanması ne kadar başarılı olduğunun çocuklarla tartışılması ve sık sık olumlu ifadelerle pekiştirilmesi de yararlı olacaktır. Yetişkinler tarafından, özellikle de öğretmenler tarafından yapılan olumlu pekiştirmeçlerin çocuklar üzerindeki etkisinin çok önemli olduğu unutulmamalıdır.

**8. Günlük Davranış Tablosu Hazırlama:** Çocuklara bugüne kadar kazandıkları ve gün içerisinde kazanacakları davranışların tablo halinde verilmesi esasına dayanan bir tekniktir. Her çocuğun gün içerisinde yapması gereken belli başlı davranışlar vardır. Örneğin, kişisel temizlik, kurallar, yapılması gereken ödev ve sorumluluklar gibi. Bunların bir liste halinde çocuklara verilmesi ve onlardan her akşam bu liste ile kendilerini o günkü performansları açısından değerlendirmeleri istenebilir. Bu şekilde kendi kendini değerlendiren çocuk bir süre sonra iç kontrol kazanacaktır (MEB, 2006).

Bütün bu yöntemlerin dışında, davranış yönetiminde drama ve oyun teknikleri, sosyo drama, rol oynama, öykü ve öykü tamamlama, video ve filmler de yararlı

olacaktır. Sonuç olarak okul öncesi eğitimi programı kapsamında disiplin uygulamaları, sevgiye dayalı demokratik bir ortamda, baskıcı ve otoriter olmadan, öğrenci merkezli etkinliklerle sağlanmalıdır. Öğretmenler, disiplin uygulamalarında çocuklarda disiplin kavramının, öğretmenlerin davranışları model alarak gelişebileceğini de göz önünde bulundurarak, demokratik ortamda yetişen çocuklarında demokratik davranışlar sergileyebileceği düşüncesine göre davranışlarını düzenlemelidir. Önemli olan kurallara koşulsuz itaat eden uslu bir öğrenci yetiştirmek değil, kuralları içselleştirerek doğru davranışlar sergileyen öğrenciler yetiştirmektir. Bunu yaparken aileyle ortak bir disiplin anlayışına sahip olmak çocuğa davranışı kazandırma ve sürekliliğini sağlamada oldukça önemlidir.

#### **2.4. Disiplin Modelleri**

Disiplin, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü olarak tanımlanabilir. Disiplin, çocuğu sağlıklı ve dengeli bir şekilde yetişkinliğe hazırlamaktır. Disiplin, çocuğun doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ayırma, kendini kontrol edebilme, insan ilişkilerinde sınır koyabilme, iyi ve yardımsever olabilmek gibi temel duyguları güçlendirmektir. Disiplin çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme yada iç denetim olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Disiplin bir anlamda çocuğun sahip olduğu sorumluluklarıyla yaşantısındaki hareketlerinin, doğal ve sosyal sonuçlarını kabul etmesidir (Weilburger, 2010). Disiplin, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünüdür (TDK, 2012). Ünal ve Ada'ya (2000) göre disiplin, bireye hangi davranışının doğru ve iyi olduğunu; hangi davranışının kötü ve yanlış olduğunu öğretmek ve bireyin öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemektir. Sınıfta disiplin, öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantılarını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin, öğretmen tepkilerini içermektedir.

Okullarda verilmesi gereken öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak ve başka otoritelere gerek kalmaksızın kendilerini denetlemeleri

bilinci ve iç disiplin kazandırmaktır. Başlangıçta belki uzun süreli bir çabayı gerektiren bu çalışmalar bireyin ileriki yaşamında çok yararlı olacaktır. Bütün bunların gelişmesi ise öğretmenin ve ailenin disiplin anlayışı ile yakından ilgilidir. Demokratik, özgüveni geliştirici, hak ve sorumluluklar dengesine dayalı ve içten denetimi esas alan bir disiplin anlayışı ile olumlu sonuç almak mümkündür (MEB, 20013).

Disiplin eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Doğru uygulandığında disiplin anlayışı öğrencinin eğitimine, öğretimine ve başarısına büyük bir katkı sağlamaktadır. Yanlış uygulandığında ise bireysel ve toplumsal zararlara yol açabilmektedir. Disiplin uygulamaları öğretmenin kişilik özelliklerine bağlı olarak da değişebilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmen sınıf düzenini sağlamada kişiliğine paralel davranışlar sergilemektedir. Sınıfta disiplin sağlamada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemlerin, kendi kişilik özelliklerine göre şekil alması önemli bir noktadır. Öğretmenlerin disiplin anlayışları farklılıklar göstermektedir ve her öğretmen kendisine özgü bir disiplin anlayışı oluşturmaktadır. Bu disiplin anlayışları, belli bir dereceye kadar öğretmenin kişiliğinin bir sonucudur. Öğretmenlerin sınıflarında uygulayacakları disiplin modelini bilmeleri, onların kendi ihtiyaçlarının farkında olmalarını ve uygulayacakları eğitim modelini etkiler.

Disiplin konusuyla ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Her ne kadar yazılı olarak disiplin konusunda kaynaklar bulunsun da gerçek yaşamda bu bilgileri uygulamak, pratiğe dökmek görüldüğü kadar kolay değildir. Öğretmenin disiplin sağlama yöntemleri, geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin demokratik davranış geliştirmesinde çok önemli bir fonksiyona sahiptir. Burada bireye kazandırılması beklenen disiplinin öğretmen tarafından nasıl sağlandığı oldukça önem taşımaktadır. Disiplin yaklaşımlarını etkili bir biçimde kullanmaya çalışan öğretmenlerin, disiplin yaklaşımlarını seçmelerini etkileyen, belirleyen pek çok unsurun varlığından söz edilebilir. Bunların başında; öğretmenlerin mesleki özgeçmişleri, değerleri ve mesleğe ilişkin algıları ve en önemlisi öğretmenin kişilik özellikleridir (Edwards, 2000).

Öğretmen kendi kişilik özelliklerine uygun olarak sınıfını düzenlemekte, öğrencilere davranmakta, problemleri çözmekte ve disiplin anlayışını oluşturmaktadır. Kişilik; günlük rutini, algıyı, ilgiyi ve diğer insanlara karşı olan davranışları etkilediği için seçilen disiplin yönteminin öğretmenin kişiliğinden bağımsız olması düşünülemez.

Gordon'a (2004) göre öğretmenlerde iki tip olumsuz disiplin anlayışı gözlenmektedir. Bunlardan ilki baskıcı (sert) disiplin anlayışıdır. Bu anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını kontrol ederek, istenileni yaptırmak için bağırarak, kızarak, azarlamak, tehdit etmek gibi davranışlarda bulunurlar. Bu öğretmenler zamanlarının büyük bölümünü disiplini sağlamak için harcarlar. Bu yöntem olumlu sonuç vermeyeceği gibi öğrencinin korkuya bağlı boyun eğmesine ya da başkaldırmasına ve karşılık vermesine sebep olabilmektedir. Diğer bir yanlış yaklaşım ise, tavizkar yaklaşımdır. Bu yaklaşımda güç dengesi tersine dönmektedir. Sınıftaki çatışma durumları çocukların istekleri doğrultusunda çözülmektedir. Bu anlayışa sahip öğretmenler sorunları çözüp, engellemek yerine öğrencilere fazla hoşgörülü davranarak onlara teslim olmayı yeğlerler. Böyle bir sınıf ortamında çocuklar, bencil, hoşgörüsüz ve öğretmenlerine saygısız yetişirler. Bu iki yaklaşım da olumlu bir sonuç vermeyecektir. Sınıf ortamında en iyi ve en verimli disiplin şekli, demokratik ortamlarda sağlanabilen ortak bir çalışma düzenidir. Demokratik disiplin anlayışıyla yönetilen sınıf ortamlarında her birey kendi iç disipliniyle hareket etmeyi öğrenecek dış baslı ve otoriteye ihtiyaç duymadan doğru davranışı sergileyebilecektir (Ataç, 2001).

Eğitim kurumlarında uygulanan disiplin yöntemleri çeşitli nedenlerden dolayı farklılık gösterebilir. Bu nedenlerin başında kurumun fiziksel ve sosyal ortamı, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, aile ve eğitim programı gelir (Ada ve Çetin, 2002). Yapılan araştırmalara göre farklı özellikte disiplin modellerinin kullanıldığı ortaya konmuştur.

#### **2.4.1. Canter Modeli (Etkin/Güvengen Disiplin)**

Lee Canter ve Marlene Canter'ın dile getirdiği bu modele göre öğretmen öğrencilere onlardan ne beklediğini açıkça ifade ederek sınıf kontrolünü ele almalıdır. Öğretmen öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalı ve öğretme hakkını

tam olarak kullanmalıdır. Bu modele göre öğrencilere zorlayıcı bir disiplin uygulanmalıdır. Burada eğer öğrenci kuralları izlemiyorsa ilk aşamada sözel olarak uyarılır, ikinci aşamada sahip olduğu ayrıcalıkları kaybeder, üçüncü aşamada daha fazla ayrıcalık kaybeder, dördüncü aşamada aile okula çağrılır ve beşinci aşamada öğrenci yönetime yönlendirilir (Jacoby, 2008).

Önemli olan uygunsuz davranışın kaynağı değil, böyle durumlarda davranışı uygun hale getirmek ve kuralları kabul ettirmektir. Kurallara uyan öğrencilere ödül (boş zaman verilmesi, ayrıcalıklar, özel hediyeler vb.) verilirken; kuralları ihlal eden öğrencilere cezalar verilir (Kapının arkasında beklemek, etkinliklere katılmamak, müdür odasına gitmek vb.) (Tertemiz, 2005). Bu disiplin modeli ne göre istenmeyen davranış karşısında uygulanabilecek yaptırımlar şunlardır; öğrenciyi gruptan izole etme (mola), ayrıcalıkları geri alma (imtiyaz kaybı), öğrencinin yapmakta olduğu etkinliği bitirene kadar sınıftan-okuldan ayrılmasına izin vermeme, öğrenciyi müdürün ofisine gönderme, aileyi okula çağırma, öğrenciyi başka bir sınıfa gönderme ve ses kaydır.

Bu model kısaca özetlenecek olursa, öğretmen sınıfta etkin olmalıdır. Sınıfı iyi bir şekilde kontrol etmelidir. Kendine uygun bir disiplin planı olmalıdır. Öğrenme için olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Yani bu modele göre sınıf yönetiminden tamamen öğretmen sorumludur.

#### **2.4.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)**

Bir psikiyatrist ve eğitimci olan William Glasser tarafından ortaya atılan bu modele göre öğretmen ve öğrenci sınıf disiplini konusundaki sorumluluğu birlikte paylaşırlar. Disiplinin asıl anahtarı öğretmenin elindedir. Öğrenciye seçim hakkı verilmeli ve öğrenci davranışlarının sonuçlarını bilmelidir. Burada öğretmen öğrencileri doğru karar almaları konusunda yönlendirir (Allen, 2006; Aydın, 2001). Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin okul ve aile tarafından karşılanması gereken ihtiyaçları yatmaktadır.

Glasser'in yaklaşımında temel ilke, sınıfta istenmeyen davranış gösteren bir öğrencinin bunun sorumluluğunu üstlenmesidir. Bu modelde eğer öğrenci isterse aklı başında, mantıklı olabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Glasser, öğrencilerin

mantıklı varlıklar olduğuna, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerine inanır. Öğrenciler kötü seçenekler yerine, iyi seçeneklere yönelmede sık sık desteklenmelidir. Öğrencinin uygun tercihler yapmasında rehberlik, öğretmenin görevidir (Çelik, 2003)

Glasser'ın üzerinde durduğu nokta geleneksel sınıf düzenini bırakıp küçük gruplar halinde çalışılmasına fırsat vermektir. Böylece öğrenci kendisini grubun bir parçası olarak algılayıp önemli hisseder, daha güçlü öğrenciler kendilerinden zayıf olan öğrencilerin arkadaşlık ve güç ihtiyaçlarını karşılarlar ve öğretmenden bağımsız olarak birbirlerine yardım etme fırsatı bulurlar. Böylece disiplini sağlamada ceza kullanılmamış olur, çünkü öğrenci verdiği kararlarla kendi kaderini kendi belirlemiştir (Blum, 1994).

Bu disiplin modelinin temelindeki ilke, yanlış davranışın yanlış seçimden, doğru davranışın doğru seçimden kaynaklandığıdır. Öğrenciler, seçimlerinin sonuçlarını görüp, bu duruma dayanabileceklerini düşündüklerinde, buna göre tercih yaparlar. Eğer istenmeyen davranışları onların gereksinimlerini karşılamalarına yardım ediyorsa, seçimleri de bu yönde yani yanlış olacaktır. Bu nedenle öğretmen davranışları, çocukların gereksinimlerini karşılayacak yönde olmalı, okul yöneticileri ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardım etmelidir.

### **2.4.3. Kounin Modeli**

Kounin çalışmasında, sınıfta disiplin sağlamada kaos teorisinde söz edilen dalga etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Kounin sınıfta öğretmen tepkisi ile bu tepkinin diğer öğrenciler üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Kounin bu etkiye "dalgalı etki" adını vermektedir. Kounin'e göre öğretmen, bir öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltince, bu durum, diğer öğrencilerin de davranışını etkiler (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Blum, 1994).

Kounin'in uzun araştırmalar sonucu ele aldığı bu model istenmeyen davranışı önleme odaklı olup, iyi bir öğrenme ortamına fırsat vermektedir. Kounin modelinde sert tepkiler önerilmez. Öğretmenler bir problem karşısında gereksiz uğraşlardan çok, dersleriyle ilgilenmeli, öğrencilerin derse dikkatlerinin sağlanması için gerekirse

etkinlikleri değiştirmeli, dersin içeriğine ağırlık vermeli ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamalıdır. Öğretmen yanlış davranışta bulunan öğrenciye bu davranış yerine hangi davranışta bulunacağını belirtmelidir (zcan, 2008). Öğretmen aynı zamanda ğrenci ile fiziksel temas, söz teması kurmalı, dikkatsiz öğrencileri derse katmaya çalışmalıdır. Öğretmen ğrencinin derse ilgisini canlı tutabilecek teknikleri de iyi bilmelidir. Çünkü alışagelmış teknikler kullanan öğretmenler öğrencinin derse ilgisini canlı tutamamaktadırlar.

Öğretmen, istenen davranışı dllendirirse, ğrenci aynı davranışı tekrar etme eğilimi gösterir. Öğretmenler, ğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmeleri için sözlü yorum, yüz ifadeleri, mimik, gülümseme, hoş söz, not ve yıldız gibi ödül ve pekiştirenler vererek ilgi ve çabayı artırabilirler. Ceza, öğrencilerde olumsuz duygular geliştirebilir ve öğretmene karşı soğukluk, düşmanlık gibi duyguların gelişmesine neden olabilir. Bu modele göre de, öğretmenlerin, öncelikle kurallar ve davranışların sonuçları hakkında öğrencilere açık ve net bilgiler, yönergeler vermesi gerekmektedir (Pala, 2005)

#### **2.4.4. Ginott Modeli**

Haim Ginott, öğrencilerle uygun etkili bir iletişim kurulmasından yanadır. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, ğretmen tepkilerine bağlıdır (Yılmaz, 2007). Öğrenci istenmeyen davranış yaptığında öğrencilere ‘‘aptal, tembel, sorumsuz’’ gibi kelimeler yerine, davranışı düzeltme üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili ben dilini (Ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım gibi) kullanmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Pala, 2005).

Ginott modelinde temel amaç, öğretmenlere güvenli, insancıl ve verimli sınıf iklimini oluşturmada destek sağlamaktır. Kuram, Kounin kuramına dayanmaktadır. Kuram, ğretmenlerin sınıfta öğrencilere karşı ne tür ifadelerde ve davranışta bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir (Celep, 2002). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmesi, ğrenci özerkliğini ön plana çıkarması ve benlik algısına önem vermesi modelin üstün, disiplin problemlerini zmede belli bir yaklaşımının olmaması ve yapılacaklar yapılmayacaklar listesini içermesi sınırlı yönleri olarak nitelendirilmektedir (Edwards, 1993).

#### **2.4.5. Davranışçı Model**

B. F. Skinner'ın klasik koşullanma savını temel alan modeldir. Davranışın çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır ve olumlu davranışlar sonunda pekiştirilerek davranışın artırılması sağlanır (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007). Burada kişinin kendisinden kaynaklanan iç faktörler ve geçmiş göz önünde bulundurulmazken, şu anda var olan dışsal faktörler üzerinde durmaktadır. Bu modele göre öğretmenin görevi öğrencinin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmak için uygun çevreyi sağlamaktır. Gerekli çevre şartları sağlandıktan sonra öğretmen öğrenmeyi gerçekleştirmek için ödül ve ceza yöntemini kullanır (Myrick, 1998).

Davranışçılara göre; öğrenciler, uygun olmayan biçimde davranmayı öğrendiğinden ya da uygun biçimde davranmayı öğrenemediğinden dolayı istenmeyen davranışlar gösterirler. Model, davranışın nedeni bilindiği takdirde, davranışın değiştirilmesinde daha akılcı kararlar alınabileceğini (Kauffman vd., 1998), bu nedenle öğretmenlerin, sınıf ortamındaki her bir öğenin, öğrenci davranışını nasıl etkilediğini değerlendirmeleri gerektiğini vurgular. Özellikle istenmeyen davranışı değiştirecek bir strateji planlanmadan önce, davranış detaylı bir şekilde tanımlanmalı ve analiz edilmelidir.

#### **2.4.6. Mantıksal Sonuçlar Modeli**

Pozitif disiplin modeli olarak da adlandırılan bu disiplin modeli, Rudolf Dreikurs ve Jane Nelson ve arkadaşlarının sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile Alfred Adler' in kuramına dayanmaktadır (Celep, 2002). Rudolf Dreikurs'un üzerinde durduğu bu model her öğrencinin bireyselliği üzerinde durmaktadır. İnsan sosyal bir varlık olduğu için diğerleri tarafından kabul görmek ister. Öğrenci kendini okula ait hissetmeli ve öğretmen tarafından kabul görmelidir. Öğrenciler istenmeyen davranışlarını bir yetişkin rehberliğinde kontrol edebilmekte ve öz disiplinlerini oluşturabilmektedirler (Allen, 2006). Bu modele göre öğrencinin istenmeyen davranışlarının altında öç alma, dikkat çekme, yetersizlik gösterme, güç gösterisinde



bulunma gibi sebepler yatmaktadır. Öğretmen istenmeyen davranışları gözlemlemeli ve altında yatan nedenin farkında olmalıdır (Jacoby, 2008). Böyle durumlarda sınıf kuralları demokratik bir şekilde oluşturulmalı ve öğrencilere kendi davranışlarından sorumlu oldukları öğretilmelidir. Bu model, öğrencilerin “kendi disiplinlerini geliştirmeleri” esasına dayanır. Kurallara uymak ya da kuralları ihlal etmek olasıdır. Sınıf kurallarının oluşturulmasında demokratik bir ortam oluşturulur. Bu modeldeki öğretmenin, öğrencilere yaklaşım şekli onlara doğru olanı göstermektir.

Pozitif disiplin için oldukça önemli birkaç unsur bulunmaktadır. Bunlar, çocuklara seçenekler sunmak, öğrenme için doğal ve mantıklı sonuçlar kullanmak, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirmek ve problem çözme becerilerini çocuklara öğretmektir. Çocuklara seçim hakkı verilmesi, sorumluluk alma ve özgürlüklerini artırma duygularını cesaretlendirecektir.

#### **2.4.7. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (TET)**

Gordon’ un öğretmen etkililiği eğitimi disiplin modeli, Rogers ve Maslow’ un kuramlarına dayanmaktadır. Thomas Gordon tarafından gerçekleştirilen bu model, öğretmen ve öğrenci arasında iyi ilişki kurmak amacıyla tasarlanmıştır. Öğretmen ile öğrenci çatışmasında her iki taraf soruna çözüm getirebilmek amacıyla baş başa verirler ve çeşitli çözümler üretirler (Özcan, 2008). Üretilen çözümler arasından her iki tarafın ihtiyacına cevap verecek çözüm seçilir. Burada sorunun özü araştırılır ve sorun iyileştirmeye yönelik eylemde bulunulur. Bu yöntemde ceza kabul edilir bir teknik değildir (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007). Bu yolla çözüme gidilirse bir taraf değil her iki taraf da kazanmış olur. Esas amaç öğretme-öğrenme zamanını arttırarak, problem zamanını azaltmadır.

TET modeli istenmeyen davranışların çözümü için öncelikle problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Eğer sorun öğrencideyse öğretmen öğrenciyi bir danışman gibi dinlemelidir. Öğretmen, öğrenciye sorunu bulup çözmesinde rehber olmalıdır. Eğer sorun öğretmendeyse sorun öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı olarak çözülmelidir (Tertemiz, 2005). Gordon’ un aşamalı olarak tanımladığı öğretmen etkililiği eğitimi, özel becerilerin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde; öğrencinin

gereksinimlerine saygı duymak, sevecen eğitim, öğrenme özgürlüğü, insancıl eğitim, iletişim kurma, sınıf içinde demokrasi, birlikte karar verme, sorun çözme, yüzleşme ve bir işi sonuçlandırma gibi kavramların, sınıf içinde uygulananın pratik yollarından bahsedilmektedir. Gordon (2004), disiplin kavramının anlamını açıklarken, psikologların kullandığı denetim odağı sözcüğünden yararlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda iç disiplinli kişilerin denetim odağı kişinin içinde, dış disiplinde denetim odağı kişinin dışında olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen yaklaşımları öğrenci üzerinde iki farklı disiplin tutumu yaratmaktadır: iç disiplin ve dış disiplin. İç disiplin; kişinin kendi kendini yönetmesi ve kendi kendini denetlemesidir. Dış disiplin ise başkalarının dıştan yönlendirmeleri sonucunda oluşan disiplindir.

#### **2.4.8. Pozitif Disiplin Anlayışı**

Fredric Jones özel bir okula danışmanlık yaparken çocukların her öğretmene aynı davranmadığını gözlemler. Öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışları karşısında farklı tepkiler vermesine bağlı olarak çocukların da öğretmenlere farklı yaklaştığını fark eder. Jones'a göre sınıf disiplini sınıfta standardı sağlamak için öğrenmeyi arttırma, kesintileri azaltma için yapılan işbirliğidir. Burada sadece uygulanan uygun disiplin yöntemi değil, öğretmenin de öğrencilere disiplin konusunda rol model olması çok önemlidir

Jones'e (1998) göre disiplin, öğrencilerin kendilerini kontrol etme yönünde desteklenmesiyle sağlanır. Jones (1998), tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50'sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık ile sağlanabilir. Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur.

#### **2.4.9. Dobson Modeli (J. Dobson)**

Dobson (1995), uygun davranış bulma ve problemleri çözme konusunda çocukların kendi kapasitelerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin, çocuklar için açık davranışsal sınırlar belirleyip öğretmeleri gerektiğini ve bu kurallara uyulmadığı takdirde çocukları cezalandırmalarını vurgulamaktadır. Modele göre, kontrollü fiziksel ceza, yetişkinler tarafından nasıl kullanıldığına bağlı olarak çocuğu koruyacaktır. Dobson (1995), fiziksel cezanın 8–9 yaşlarına kadar olan çocuklarda kullanılması, daha büyük çocuklarda ise asla kullanılmaması gibi bir ayrıma gitmiştir. Fiziksel cezanın etkililiğini savunması, modelin en çok eleştiri alan yönüdür. Fiziksel cezanın, çocuğun diğerlerinden nefret etmesine, kendisinin diğerlerine karşı şiddet kullanmasına haklı gerekçe oluşturmasına neden olarak, çocuğun problemine yeni problemler ilave edeceği vurgulanmaktadır (Celep, 2002).

### **2.5. Yapılan Araştırmalar**

#### **2.5.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Doumen (2009) “çocuklarda saldırgan davranışlar ve okul öncesi eğitimde öğretmen öğrenci uyumsuzluğu” konulu çalışmasında Belçika’da bulunan 24 okuldan 212 öğrenci ve öğretmenlerinden 3 ayrı ölçekle veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin saldırgan davranışları ile öğretmen- öğrenci uyumsuzluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünün çocuğun saldırgan davranışı ve öğrenci-öğretmen uyumsuzluğu arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çok yüksek seviyede dış kaynaklı problemi olan çocukların okula uyum konusunda büyük sorunlar yaşamaya yatkın oldukları görülmüştür. Okul döneminin ilk yıllarında yaşanan öğretmen- öğrenci uyumsuzluğunun yüksek seviyede olması ilkokula uyum sürecindeki diğer faktörleri etkileyen bir risk taşımaktadır.

Ostrov ve arkadaşları (2008), erken çocukluk süresince; ilişkisel, fiziksel saldırganlık ve kandırma davranışını çoklu yöntemle incelediği çalışma 120 okul

öncesi dönem çocuğu üzerinde yürütülmüştür. Sonuçlar, gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarının aynı zamanda (okul öncesi yıllar) ve gelecekte artması muhtemel olan kandırma davranışı ile cinsiyet ve gözlenen fiziksel saldırganlık davranışı değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra dahi anlamlı biçimde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ek olarak, gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışının öğretmen değerlendirmelerindeki saldırganlık tiplerinin oldukça üzerinde, aynı zamanda (eş zamanda/okul öncesi yıllar) gerçekleşen kandırma davranışının anlamlı tek yordayıcısı olduğu bildirilmiştir. Bu durum gözlemsel yöntemlerin yararlılığına önemli katkı sağlamaktadır.

Persson, (2005) tarafından yapılan, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal ve saldırgan davranışlarının 2 aylık periyotlarla toplam 3 yıl boyunca izlendiği araştırmaya, 22-40 ay aralığında ki 44 çocuk katılmıştır. Yaş ilerledikçe prososyal davranışın arttığı, yaşın artmasıyla saldırgan davranış arasında ise ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca prososyal davranış ile saldırgan davranış arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Saldırganlık açısından cinsiyetler arasında fark bulunamamıştır.

McComas, Johnson ve Symons'ın (2005) 12 anaokulu öğrencisinin (25-33 aylık) saldırgan ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışların akran ve öğretmen tepkileriyle ilişkisini değerlendirdikleri çalışmalarında, saldırgan davranışın olumlu sosyal değişiklikleri olumsuz biçimde etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ve çocukların genellikle saldırgan davranışlardan ziyade başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlarına tepki verdikleri ifade edilmiştir. Düşük düzeydeki saldırganlıklara yüksek düzeydeki saldırganlıklardan daha az ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlarla şekillenen tepkiler verildiği de araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Munoz, Braza ve Carreras (2004), 4-5 yaşlarındaki 90 anaokulu öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında, çocuklardaki saldırgan davranışlar ile saldırgan olmayan davranışları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, saldırgan olmayan grup etkinlikleri içinde iki bağımsız unsur tespit edilmiştir. İlki kazanımdır. Bu unsur, kurallara uyma, rica etme, izleme, yeniden düzenlemedir. İkincisi ise yetkeci olmaktır. Bu da rica etmek, liderlik etme ve uyumu içermektedir. Yetkeci ve

saldırgan davranışlar arasında 4 yaş grubunda ilişki bulunamamıştır. 5 yaş çocuklarında ise yetkeci davranış saldırganlık arasında ilişki belirlenmiştir.

Baumeister ve Bushman'ın (2004) yaptıkları çalışmanın konusu, saldırganlığın insan doğasında doğuştan mı var olduğu yoksa yaşadığı kültür içinde öğrendiği bir davranış mı olduğudur. Bu çalışmada saldırganlığın kültürel bağlamda sosyal çatışmaların çözümünde kullanılan bir strateji olduğu üzerinde durulmuştur. Araştırmacılara göre; saldırganlık sosyo kültürel bir kavramdır ve onu durdurmak, kontrol etmek üzerine çalışmalar yoğunlaştırılmalıdır.

Laible, Carlo, Torquati ve Ontai (2004), ebeveyn tutumları, çocukların aile ilişkilerini algılayışları ve çocukların sosyal davranışları ile ilgili yaptıkları araştırmaya 74 çocuk ve aileleri katılmıştır. Çocukların 39' u anasınıfları, 16' sı ilköğretim 1. sınıf, 17' si ilköğretim 2. sınıf öğrencisidir. Sonuçlara göre ebeveyn davranışları ile çocukların prososyal, saldırgan davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Sert, katı disiplin yöntemlerine başvuran ailelerin çocuklarının saldırgan davranışlarının, sıcak ebeveyn tutumu gösterenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sıcak, empatik, yakın ebeveyn tutumlarıyla yetişen çocukların sosyal yeterliliğinin daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Rhodes (2003), 4 yaşındaki 16 çocuk ve anneleriyle gerçekleştirilen araştırmada, ebeveyn- çocuk ve çocuk- akran ilişkileri hikayelerle incelenmiştir. Sonuçlar, annelerine güvenli bağlanan ve anneleriyle olumlu ilişkiler geliştiren çocukların akranlarıyla ilişkilerinin de olumlu olduğunu, işbirlikli ve yakın oyunlarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Annelerine güvenli bağlanmayan ve anneleriyle olumsuz ilişkiler geliştiren çocukların akran ilişkilerinde daha saldırgan ya da kaçınmacı oldukları belirlenmiştir.

Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova (2003), 3-5 yaş arasında farklı sosyo- ekonomik çevrelerden gelen 145 anaokulu öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, dil gelişimi, ilişkisel saldırganlık ve akranları tarafından kurban edilme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilişkisel saldırganlık ile dil gelişimi arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Kızlar erkeklere göre ilişkisel saldırganlığa daha yatkın bulunmuşlardır. Üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların, orta sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklara göre

akranlarının şiddetine daha sık maruz kaldıkları ve ilişkisel saldırganlığı daha sık gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Monks, Ruiz ve Val (2002) tarafından 4-6 yaşlarındaki 49 erkek, 43 kız, İspanyol anaokulu öğrencisi ile yapılan çalışmada, akran, öğretmen ve kişisel değerlendirmelerle saldırganlıkla ilgili roller (saldırgan, şiddete maruz kalan, şiddeti destekleyen, maruz kalanı savunan ve izleyici) incelenmiştir. Sonuçlara göre saldırgan çocuklar, sosyal açıdan reddedilmiş olarak bulunmuşlardır. Savunmacılar, sınıftaki en popüler çocuklar olarak belirlenmişlerdir. İspanyol çocuklar arkadaşlarının % 12' sini saldırgan, % 13.5' i kurban edilen, % 29' u savunucu, % 30' u da izleyici olarak tanımlanmışlardır. Saldırgan çocukların direkt saldırganlığa daha çok yöneldikleri görülmüştür. Akran şiddetine maruz kalma deneyimleri açısından kızlar ve erkekler arasında farklılık bulunmamıştır. Erkekler hem akran, hem kişisel hem de öğretmen değerlendirmelerinde daha saldırgan bulunmuşlardır. Kızlar, erkeklerle göre daha savunucu ve izleyici bulunmuşlardır. Akran şiddeti ile baş etme stratejileri arasında en sık yetişkine söyleme, arkadaştan yardım isteme, kaçma, ağlama davranışları görülmüştür ve cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Küçük yaşta çocuklarda, akran şiddetine maruz kalanlar sosyal olarak reddedilmekte, büyük yaşta ise reddedilmemektedirler. Akran ve öğretmen değerlendirmeleri sonucunda sosyal konum olarak ortalama çocuklar arasında yer almışlardır. Akran değerlendirmelerine göre saldırgan çocuklar diğerlerinden fiziksel açıdan daha güçlüdürler. Öğretmen ve kişisel değerlendirmelerine göre de fark bulunmamıştır. Saldırganlıkla, sosyal olarak reddedilme arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Savunmacılar tüm değerlendirmelerde ortalama fiziksel güce sahip bulunmuşlardır.

Chen, Wang, Chen ve Liu (2002) tarafından, 2 yaşında 172 Çinli çocuk ve ailesiyle yapılan ve 2 yıl süren araştırmada, çocukların kişiliklerinin ve sosyalleşmelerinin saldırgan davranışa etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre, erkekler, kızlara göre sözel ve fiziksel saldırganlıkla ilgili daha yüksek puanlar almışlardır. Ebeveyn tutumlarından da destekleyici, sıcak, sevgi dolu tavırların saldırganlıkla ters yönde ilişkili, kontrole dayalı tutumların ise olumlu yönde ilişkisi bulunmuştur. Ebeveynlerin cinsiyetleri ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, annelerin olumsuz tutumlarının kızların saldırganlığını arttırdığı, babaların tutumlarının ise erkeklerin saldırganlığını arttırdığı belirlenmiştir.

Ladd ve Burgess (2001) tarafından 198'i kız, 198'i erkek olmak üzere toplam 396 beş yaş grubu çocuk ile yapılan ve iki yıl süren araştırmada, saldırganlık üzerinde etkili olan çoklu ilişkisel risk ve koruyucu faktörlerin (akran ve öğretmenlerle ilişkilerinin stresli ve destekleyici yönleri) etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, doğrudan saldırganlık, psikolojik ve okul uyumu açısından risk faktörüdür. Anasınıfı döneminde yüksek düzeyde doğrudan saldırgan olan çocukların, ilköğretim 1. sınıfta psikolojik ve okul uyumlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Akranlar tarafından reddedilme ve öğretmen- çocuk çatışmaları, akran şiddetine maruz kalmaya göre psikolojik ve sosyal uyumun daha güçlü bir belirleyicisidir. Öğretmen- çocuk arasındaki kronik hale gelmiş çatışmalar, çocukların doğrudan saldırganlıklarını arttırabilmektedir. Akran şiddetine maruz kalma da saldırganlığı arttıran diğer bir unsurdur. Yakın arkadaş sayısı, öğretmen çocuk arasındaki yakın ilişki, akranlar tarafından kabul edilme, uyumunu kolaylaştırıcı ve koruyucu faktörler arasında bulunmuştur.

Jarvinen (2001), sosyal problem çözme becerileri ile saldırgan davranış arasındaki ilişkiyi, çocukluktan geç ergenliğe kadar devam eden bir süreçte izleme çalışmaları kapsamında incelemiştir. Çalışma yedi yıl sürmüştür. Çocukluktan geç ergenliğe kadar olan süreçte sosyal becerilerin gelişmesini saldırganlığa odak nokta olarak sınamıştır. Sosyal stratejilerin saldırgan davranışı açıkladığını ve bu stratejilerde meydana gelen değişimlerin saldırgan davranışları da etkilediği sonucuna varmıştır. Özellikle çocukluktan toplumcu bir ergene dönüşürken saldırgan davranışlarda kendiliğinden bir değişim gözlemiştir. Saldırganlık konusunda anne-babaları eğiterek (sosyal stratejileri bakımından) çocukların saldırganlıklarının erken yaşta önlenmesinin en uygun çözüm yolu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocuklukta çevresindeki yaşlıları da sosyal strateji ve saldırgan davranışa etkilidir.

Peterson (2001) araştırmasında, 3-5 yaş arasındaki 43 çocuğun akranlarıyla tartışmalarını, çözüm becerilerini ve öz güvenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, çocuklarla görüşmeler yapılmış ve öğretmen-akran-ebeveyn görüşleri alınmıştır. Saldırganlık ile öz güven arasında ilişki bulunmamıştır. Akran tarafından kabulü ile öğretmen değerlendirmelerindeki akranları tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri arasında, sosyal durumlarda sorun çözme ve akranları tarafından kabulü arasında olumlu yönde ilişki

bulunmuştur. Öğretmen tarafından saldırgan olarak nitelenen çocuklar, ebeveyn değerlendirmelerinde de yüksek düzeyde saldırgan olarak değerlendirilmişlerdir.

Marcus ve Kramer (2001) tarafından yapılan, 3-8 yaş arası 107 erkek ve kız çocuğun anneleriyle katıldıkları bir araştırmada, tepkisel saldırganlık, güvenli, güvensiz bağlanma, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar ve sosyal yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre annelere güvenli bağlanma ve başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlar, saldırganlığın belirleyicisidir. Tepkisel saldırgan çocukların annelerine güvenli bağlanmadıkları ve düşük düzeyde başkalarına yardım amaçlı sosyal davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca saldırgan çocukların, akranları tarafından reddedildikleri de belirlenmiştir.

Brook, Zheng, Whiteman ve Brook (2001) tarafından ,2 yaşındaki 254 çocukla yapılan bir araştırmada, bebeklerdeki saldırganlığın çeşitli aile değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, ebeveyn saldırganlığının, çocuklukta saldırganlığı etkilediği, hem annenin hem babanın davranışlarının çocuk saldırganlığı üzerinde etkisi olabileceği ortaya konmuştur.

Pakaslahti (2000), çocuklarda ve ergenlerdeki sosyal bilgi işleme modellerinin onların saldırgan davranışlarına olan etkisi üzerinde çalışmıştır. Bu modele göre; saldırgan davranış çocuk ya da ergenlerin günlük yaşamın problemleri ile başa çıkmada kullanılan bir yoldur. Saldırgan davranışların büyük bir kısmı sosyal bilgi işleme modelindeki basamaklardaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Duygular ve fizyolojik faktörlerde saldırganlığa neden olan etmenlerdendir. Sosyal bilgi işleme modelinin gelişimi birçok biyolojik ve çevresel faktöre bağlıdır. Özellikle anne-babanın ve akranların çocukların, ergenlerin sosyal bilgi işleme modeline göre saldırgan davranış temelini oluşumuna katkısı olduğunu düşünmektedir.

Ladd ve Burgess (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, 399 anaokulu öğrencisi (yaş ortalaması 5 yıl 7 ay), anaokulundan ilköğretim 2. sınıfa kadar izlenmiş, davranışsal özelliklerin çocukların okul ortamındaki uyumlarına etkisi incelenmiştir. Saldırgan, çekingen, saldırgan/çekingen olmak üzere üç gruptaki çocuklar, kontrol grubu ile karşılaştırılmışlardır. Üç yıl süren araştırmada, çocuklar, her dönem olmak üzere yılda 2 defa, araştırma boyunca da 6 defa, sınıf arkadaşlığı, akranlar tarafından kabul edilme, akran şiddetine maruz kalma, yalnızlık, algılanan



akran ilişkileri memnuniyeti, öğretmen- öğrenci yakınlığı ve öğrenci- öğretmen çatışması açısından incelenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anasınıfında saldırgan olan çocukların, ilköğretim 1. ve 2. sınıfta da saldırgan davranış özellikleri devam etmektedir. Pasif-asosyal davranış, saldırganlıktan daha az devamlılık göstermiştir. Saldırgan, çekingenlik ve saldırgan/çekingenlik davranış örnekleri, okul ortamındaki ilişkilerdeki problemlerle ilişkili bulunmuştur. Çekingen çocuklar, akranlarıyla ortalamanın altında ilişki kurmuşlardır. Çekingen çocuklar, öğretmenleriyle daha az yakın ve daha çok bağımlı ilişkiler geliştirmişlerdir. Anaokulu çocuklarının saldırganlık, çekingenlik ile ilişkili problemleri ilköğretim boyunca devam edebilmektedir. Saldırganlık, akranlar tarafından reddedilmede, öğretmen-çocuk arasındaki anlaşmazlığa dayalı ilişkilerin oluşmasında etkili bulunmuştur. Anaokuluna başlarken ve ilköğretim boyunca saldırgan/çekingen çocukların, saldırgan çocuklara göre akranlar tarafından kabul edilmelerinin düşük düzeyde olduğu ve daha az yakın arkadaşına sahip oldukları belirlenmiştir.

Osterman (1999), kontrol odağı ve saldırganlık ifade biçimleri ile ilgili yaptığı araştırmasında, erkek çocuklarda saldırganlığın üç çeşidinin de (fiziksel, sözel ve dolaylı) dışsal kontrol odağı ile önemli derecede ilgili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak kız çocuklarda saldırganlık türü ile kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonunda saldırganlığın üç çeşidinin de, dışsal kontrol odağıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu ancak, fiziksel saldırganlığın dolaylı saldırganlıktan çok daha yüksek düzeyde dışsal kontrol odağıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Campbell ve Muncer (1998), saldırganlığın nedenlerinin ve türlerinin cinsiyet açısından ne gibi farklılıklar gösterdiğini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre, kadınlar erkeklere oranla daha fazla dolaylı saldırganlığa başvurumaktadırlar. Ayrıca kadınlar ve erkekler saldırganlığı farklı tanımlamaktadırlar. Saldırganlığı kadınlar sosyal açıdan temsil edilmenin etkileyici bir yolu olarak tanımlarken, erkekler ise başkalarını kontrol etmeyi amaçlayan yararlı bir davranış olarak tanımlamaktadırlar.

Crick, Casas ve Mosher (1997), 3,5-5,5 yaş arası anaokuluna devam eden 65 çocuğun katıldığı, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği'nin (Preschool Social Behavior Scale) öğretmen ve akran formlarının güvenilirlik geçerlik çalışmalarının

yapıldığı çalışmalarında, ölçekler geçerli ve güvenilir bulunurken, erkeklerin fiziksel saldırganlığa kızlara göre daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri ile akran değerlendirmelerinde de tutarlılık görülmüştür.

Dodge (1997), erkek ve kız öğrencilerin tepkisel ve yapıcı saldırganlığını incelemiştir. Tepkisel saldırganlık sınıfına giren çocukların geçmişlerinde, fiziksel saldırganlığa maruz kaldığı belirtilmiştir. Bu gruptaki çocukların ayrıca bazı kişilik sorunları ve akranları ile geçimsizlikler yaşadıkları ve problem çözme becerilerinde yetersizlikler olduğu görülmüştür.

Crick (1996), çocukların açık ve gizli saldırganlıkları ile sosyal davranışlarının, çocukların gelecekteki sosyal uyumlarını yordamadaki rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuklardaki gizli saldırganlığın gelecekte olabilecek sosyal uyumsuzluğu yordamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Dobbs ve arkadaşları (2004) okul öncesi sınıflarda çocukların cinsiyetleri ve yaramazlık durumları ile öğretmenlerin gösterdiği ilgi türlerini arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, 153 okul öncesi dönem çocuğu ve öğretmenlerini sınıf ortamında video kamera ile kaydetmiş ve davranışları etnik ve sosyometrik olarak kodlamıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla emir cümleleri kullandıkları, çocuklar istenmeyen davranış sergilemeseler bile öğretmenlerin çocukların davranışlarını emir cümleleri kullanarak kontrol etmeye çalıştıkları ve istenmeyen davranış sergileyen çocuklara dikkatlerini daha fazla yönettikleri saptanmıştır.

Verhaeghe ve Vanobbergen (2000), sınıf kurallarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi için ne kadar önemli olduğu, onların sınıf kurallarını nasıl algılayıp değerlendirdikleri ve sınıf kurallarının okul öncesi dönemde nasıl işlediği ile ilgili nitel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 5 yaş grubu her sınıftan, farklı sosyo-ekonomik yapıyı temsil edecek düzeyde 6'şar olmak üzere toplam 12 çocuk seçilmiştir. Veriler gözlem, öğretmenlerle ve çocuklarla görüşme ve 12 çocuğun üç gün boyunca gözlenmesi sonucu elde edilmiştir. Çocuklarla görüşmelerde oyuncak bebekler kullanılmıştır. Bebekler öğretmeni ve öğrencileri temsil etmektedir. Bebeklerin sabahtan akşama kadar sınıfta bir günlerini nasıl geçirdikleri sorulmuş ve çocuklardan oyuncak bebeklere üç ayrı problem durumu için değişik roller yükleyerek açıklamaları istenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde beş yaş

sınıflarında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bir sınıfta etkinlik zamanlarının fazlasıyla yapılandırılmış, keskin hatlarla ayrılmış ve öngörülebilir olduğu ayrıca her çocuğa eşit davranıldığı, etkinliklere katılmanın kolay olduğu kaydedilirken, diğer sınıfta etkinliklerle ilgili çocuklardan daha fazla gayret beklendiği; öğretmenin, grup etkinliklerine katılmayan çocuklarla özel olarak ilgilendiği saptanmıştır.

Andrew ve diğerleri (1999), 21 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki istenmeyen davranışlar hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla okul öncesi sınıflardaki sınıfta istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin davranış yönetiminde kullandıkları stratejiler ve desteklerle, bu konudaki bilgi ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etmede kullandıkları stratejiler dört başlık altında şu şekilde belirlenmiştir: pozitif-stratejiler, fiziksel olmayan ceza, diğer okul personeline çocuğun sevk edilmesi ve okul dışı profesyoneller ile irtibat kurulması. Pozitif stratejiler, çocuk ile konuşma, olumlu davranışı destekleme ve ödül sistemini kullanmadır. Fiziksel olmayan ceza ise çocuğu azarlama ve gözetim altında tutmadır. Çocuğu başkalarına yönlendirmede geçici olarak başka bir sınıfa çocuğu gönderme, müdüre gönderme yada danışmana sevk etmedir. Profesyonel yardım psikolog ve sağlık personeli ile irtibata geçmedir. Sonuçta öğretmenlerin büyük çoğunluğunun istenmeyen davranışlar karşısında fiziksel olmayan ceza ile başka bir sınıfa yada öğretmene gönderme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca istenmeyen davranışlar olumlu okul desteği ile pozitif yönde ilişki olduğu, öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışlarıyla nasıl başa çıkacakları ile ilgili özel bilgiye ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Reschke ve Hegland (1999), 133 okul öncesi öğretmen adayının okul öncesi dönem çocuklarının istenmedik davranışları karşısında verdikleri duygusal ve disipline dayalı tepkileri incelemişlerdir. Bu amaçla, yüksek düzeyde öğretmen kontrol tepkisine neden olan doğrudan yönetim durumlarının ve düşük düzeyde öğretmen kontrol tepkisine neden olan dolaylı yönetim durumlarının yer aldığı 8 senaryodan yararlanılmışlardır. Araştırmada öğretmen adayları kendilerini 3 lü likert tipi Okul Öncesi İstenmedik Davranış Tepki Anketi (Kindergarden Misbehavior Response Questionnaire) ölçeği ile değerlendirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına

göre doğrudan yönetim durumlarında öğretmen adaylarının kendi olumsuz tepki düzeyi, istenmedik davranışlarda bulunan çocuktan daha yüksektir. Öğretmen adayları fiziksel ve sözel müdahaleye dayalı yetişkin gücünü daha fazla kullanmışlardır. Dolaylı yönetim durumlarında ise çocuğun olumsuz tepki düzeyini kendisinden daha yüksek düzeyde puanlamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre, yeni araştırmalar için okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında kendilerini değerlendirmeleri ve gerçek durumlardaki tepkilerinin gözlemsel analizleri arasında karşılaştırma yapılması önerilmektedir.

### **2.5.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Karaca ve arkadaşları (2011), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını incelemek, sosyal davranışlarla bazı değişkenlerin ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaya, anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 299 çocuk katılmıştır. Araştırmada, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile olumlu sosyal davranış boyutlarında cinsiyetin, anne-baba öğrenim düzeyi ile anne-baba yaşının anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Kadan (2010), okulöncesi dönem çocuklarda (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, sosyo demografik değişkenlere göre anne-baba tutumlarının çocuklardaki saldırganlık davranışını farklılaştırıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Çocuk Davranış Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, herhangi bir okulöncesi kuruma devam etmeyen çocukların devam eden çocuklara göre; erkek çocukların kız çocuklarına göre; 2004 ve 2005 doğumlu olan çocukların 2003 doğumlu olan çocuklara göre; anne-babası ayrı yaşayan çocukların anne-babası bir arada yaşayan çocuklara göre ve kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Annenin çalışması durumunda, annesi çalışmayan çocukların annesi çalışan çocuklara göre daha saldırgan oldukları belirlemiştir. Anne-babanın eğitim durumlarına göre, eğitim seviyeleri düştükçe gerek fiziksel,

gerekse sözel saldırganlığın arttığı bulunmuştur. Kitle iletişim araçları açısından bulunan sonuçlar ise, televizyonu uzun süre seyreden çocukların televizyonu daha az izleyen ya da izlemeyen çocuklara göre daha saldırgan oldukları bulunmuştur.

Yıldız ve Sümer (2010), okul öncesi çocuklar ve şiddet: tanık ve kurban olma düzeyleri isimli araştırmalarında, okul öncesi dönemdeki (3-6 yaş) 62 çocuğun şiddete maruz kalma düzeylerini belirlemek için, Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nin (VEX-Violence Exposure Scale; Fox ve Leavitt, 1995) Türkçeye uyarlamasını yaparak formu bireysel mülakat yöntemi kullanılarak uygulamışlardır. Bulgular, okul öncesi dönem çocuklarının ev, okul ve mahalle ortamında çoğunlukla hafif düzeyde şiddete maruz kaldığını, ancak çocukların rapor ettikleri ciddi düzey şiddet olaylarının hemen hemen hepsinin ise mahalle ortamında gerçekleştiğini göstermektedir.

Şen (2009), 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi isimli doktora tez çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden üç, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek ve bu davranışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen (çocuğun; cinsiyet, yaş, kardeş sahibi olma durumu, doğum sırası ve anne-babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular incelendiğinde; örnekleme oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışları ve olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın açık/fiziksel saldırganlık alt boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülürken, olumlu sosyal davranış alt boyutunda ise kız çocukların puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocukların olumlu sosyal davranışları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Örnekleme oluşturan çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiş bu farklılığın kız çocukların puan ortalamalarının yüksek oluşundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Örnekleme tam gün eğitim alan çocukların, ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının, yarım gün eğitim alan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ilişkisel saldırganlık

davranışlarının, anne çalışma durumuna göre de anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiş, farklılığın kaynağı incelendiğinde ise annesi çalışan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarının, annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarının yaş değişkeni bakımından da anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların depresif duygulanım davranışlarının, incelenen hiçbir değişken ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Erdoğan (2009), okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli tez çalışmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların, mizaç özellikleri ile anne-baba tutumlarının çocukların sergilediği fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, çocuğun cinsiyetinin erkek olması, otoriter anne-baba tutumu, çocuk mizacının sebatkar ve sıcakkanlı olmaması ile çocuğun anaokuluna devam süresinin uzun olmasının çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordadığı bulunmuştur. Ayrıca annenin çalışma durumu, annenin öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Karakuş (2008), okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışması isimli yüksek lisans tez çalışmasında, 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel saldırganlıkları, fiziksel saldırganlıkları, depresif duyguları ve olumlu sosyal davranışları belirlenmiştir. Araştırmaya 3-6 yaş aralığındaki 274 kız, 274 erkek toplam 548 çocuk katılmıştır. OÖSDÖÖF ölçeğinin 3-6 yaş arası Türk öğrencilerinden toplanan veriler üzerinden nasıl bir faktör yapısı gösterdiği incelenmiştir. Sonuçlar Türkçe ölçeği oluşturan maddelerin özgün ölçeğin faktör analizi yapısına uygun olduğunu göstermiştir.

Gülşen (2008), 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli doktora tez çalışmasında, Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) dilsel eş değerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmeyi ve okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne tutumları, anne ve

baba eğitim düzeyleri) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; anne tutumlarına bağlı olarak çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir. Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha hareketli oldukları belirlenmiştir. Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların sosyal konumları, saldırganlık düzeyleri, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu kaygılı davranışları ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Ateş (2005), hayvan besleyen ve beslemeyen çocukların saldırganlık eğilimlerinin belirlenmesi; hayvan besleyen ve beslemeyen çocuklarda sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne- baba öğrenim durumu gibi değişkenlerin, hayvan besleyen çocuklarda ise besledikleri hayvanın kendileriyle birlikte yaşadığı süre, hayvanın yiyecek ve su ihtiyacını karşılayan kişi, besledikleri hayvanı sevme nedeni, hayvanla olan ilişkilerini değerlendirme biçimi gibi değişkenlerin saldırganlık eğilimlerinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda hayvan besleyen ve beslemeyen çocuklar arasında saldırganlık eğilimi alt boyut puan ortalamaları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşı, cinsiyeti, sosyo- ekonomik düzeyi kardeş sayısı, doğum sırasının toplam saldırganlık puanı açısından farklılık yarattığı belirlenmiştir. Hayvanın aile ile birlikte yaşadığı süre, hayvanın yiyecek ve su ihtiyacını karşılayan kişi, çocukların hayvanı sevme nedeni ve çocukların hayvanla olan ilişkilerini değerlendirme biçimlerinin toplam saldırganlık puanları üzerindeki etkisinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Sesli (2013), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi isimli yüksek lisans tez çalışmasında, 222 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuş, Problem Çözme Envanteri ve Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda disiplin anlayışına ilişkin veriler incelendiğinde ise mezun olunan okul, çalışılan okul türü ve

mesleki kıdem ile disiplin anlayışı ölçeğinin baskıcı, eşitlikçi ve öğrenci merkezli alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, itaat alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Mesleki unvan açısından baskıcı ve itaat alt boyutunda, eğitim verilen yaş grubu açısından, baskıcı ve öğrenci merkezli alt boyutunda ve sınıftaki öğrenci sayısı açısından ise baskıcı alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Çetin (2013), sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve istenmeyen öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında, Gümüşhane, Çanakkale, Erzurum, İstanbul, Tekirdağ, Kocaeli, Kütahya, Bursa, Samsun, Eskişehir, Muş illerinde görev yapmakta olan 37 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingenlik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla ilgili çözüm önerileri ise; ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme, öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisi, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma, oyun oynatma olduğu belirlenmiştir.

Malak (2012), anaokulu ve ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf içinde uyguladıkları disiplin yöntemlerinin; cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma yılı, öğrenci sayısı ve görev yaptıkları okul türüne bağlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek, ayrıca uyguladıkları sınıf içi disiplin yöntemleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konması amacıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, anaokulu ve ilköğretim okullarında çalışan 240 sınıf ve branş öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, anaokulu ve ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve uyguladıkları disiplin yöntemleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin var olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kişilik ölçeği ve sınıf içinde uyguladıkları disiplin yöntemleri arasında; dışa dönük olma ile psikolojik ödül ve maddi ödül kullanma arasında pozitif yönde; yalan ile psikolojik ceza, sosyal



ceza ve fiziksel ceza arasında negatif yönde; nörotisizm ile psikolojik ceza ve sosyal ceza arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin uyguladıkları sınıf içi disiplin yöntemlerinin, kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akgün ve arkadaşları (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin gözlem yoluyla incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, altı okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gözlem tekniği ile gözlemlenmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Olumsuz ifade kullanan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu olduğu belirtilmiştir.

Çakır (2010), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki isimli yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenciye karşı tutumlarını etkileyecek bir boyut olan disiplin anlayışları ile önemli kişilik boyutlarından biri olan kontrol odakları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi Çanakkale il ve ilçe merkezlerinde bulunan toplam 95 okul ve 145 öğretmenden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumu yükseldikçe, disiplin anlayışları daha demokratikleşmektedir. Disiplin anlayışı, diğer kişisel özelliklere bağlı olarak değişme göstermemektedir. Araştırma sonucunda saptanan bir diğer bulgu ise, kontrol odağı ile disiplin anlayışı arasındaki ilişkidir. Bu sonuca göre, iç kontrol odağına sahip öğretmenler, disiplin anlayışlarında, demokratik tutuma sahip olmaktadır.

Uysal, Altun ve Akgün (2010), okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri araştırdıkları nitel bir çalışmalarındaki gözlem tekniği sonuçlarına göre her iki yaş grubunda da öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “1. Tip ceza” olduğu belirlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Çeşitleme için yapılan görüşmeler sırasında ise

öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin “ikinci tip ceza verme” olduğunu belirtmişlerdir.

Kükürtcü (2010), anne-babaların ve öğretmenlerin çocukların istenmeyen davranışları karşısında kullandıkları disiplin yöntemlerin tespit edilmesi ve bu yöntemlerin çocuk hakları sözleşmesine uygunluğu açısından incelenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, gerek anne babalar, gerekse öğretmenlerin *Çocuk Merkezli Demokratik Yöntemlere* eğilimleri olmasına karşın Çocuk Hakları Sözleşmesinin 2., 3.,5., 12., 18., 19., 28., 29., 31., 37., 42. maddeleriyle örtüşmeyen disiplin yöntemleri de uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Kısa (2009), okul öncesi öğretmenlerinin altı yaş grubu çocukların sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin ve altı yaş grubu çocuklarının görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, 20 okul öncesi öğretmeni ve 18 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma verileri görüşme formları ve gözlem tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sorumluluk kazandırmada ve yerine getirilmeyen sorumluluklara yönelik başvurduğu disiplin yöntemlerinin; eğitsel yöntemler, ödül, sözel pekiştireçler ve ceza içeren yöntemler olduğu saptanmıştır.

Terzi (2009), anasınıfına devam eden çocuklarda görülen davranış sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi isimli yüksek lisans tezinde, 5-6 yaş grubundaki çocuklarda görülen davranış sorunları çeşitli değişkenler ve öğretmenlerin bu konulardaki aldıkları eğitimin yeterliliği, kendilerini nasıl geliştirdikleri, kimlerle işbirliği içerisinde oldukları ve davranış sorunlarını çözmede nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: Araştırmada, çocukların yaşlarına göre, sosyal kaygı, uyum ve isyankar davranışlar ve ölçek toplam puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarını gösterme sıklığının cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, anlamlı bir ilişki vardır. Çocuklarda uyum ve davranış sorunları ile annenin eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında, sosyal kaygı davranışında anlamlı bir fark vardır. Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarını göstermede babanın eğitim durumuna göre uyum ve isyankar davranışlarda anlamlı bir fark saptanmıştır. Çocuklarda isyankar davranışlar, sosyal kaygı ve ölçek toplam puanları ile babanın çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Acar (2009), okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları davranış değiştirme stratejileri isimli yüksek lisans tez çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları, olumsuz davranış gösteren çocuklara karşı tutumları, sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlar ve istenmeyen davranışları önleme tekniklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf yönetimi anlayışı olarak en sık, “işbirliğine dayalı yönetim anlayışı” ve “sınıf yönetimi anlayışını öğretmenin kişilik özelliklerine atfetmeye yönelik anlayışı” benimsemişlerdir. Olumsuz davranış gösteren çocuklara karşı öğretmenler genellikle "Sabırlı, yumuşak olunmalı; sevgi ve hoşgörü ile yaklaşılmalı ve güven kazandırılmalı," görüşlerini yansıtan öğretmen özelliği yaklaşımı ve "Arkadaşlarına benimsetilmeli, paylaşma duygusu kazandırılarak olumlu yönleri ön plana çıkartılmalı," görüşlerini yansıtan "olumlu sosyal davranışlara yönlendirme yaklaşımını” kullanmaktadırlar. Öğretmenler, “saldırı ve sınıf içi saygısızlıkları” en sık karşılaştıkları istenmeyen davranış olarak belirtmişlerdir. İstenmeyen davranışları önleme teknikleri arasında öğretmenler en çok, “konuşma” tekniği ve “basit ve anlaşılır sınıf kuralları koyma” tekniklerini kullanmaktadırlar.

Bulut ve İflazoğlu (2007)'nin okulöncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejileri belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmanın bulguları; okulöncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıfta karşılaştıkları problem davranışları kişisel-tepkisel problemler kategorisinde yer alan, içine kapanıklık, güvensizlik, hiperaktivite, korku, kaygı, şımarıklık, ilgi çekme, güç arama, inatlaşma, çok soru sorma, bağırma, çağırma, ağlama, küsme, paylaşma eksikliği, kıskançlık, saldırganlık, şiddet ve kavga gibi davranışlar olarak belirlediklerini göstermektedir. Aynı şekilde öğretmen adayları da en çok karşılaşılan problem davranışların kişisel tepkisel kategorideki istenmeyen davranışlar olduğunu bildirmişlerdir.

Sadık ve Doğanay (2007) atılğan disiplin modelini temel alarak uygulanan eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu inceleyen çalışmaları sonucunda;

“görmezden gelme” daha az kullanılan bir strateji olmuş, beden diliyle uyarı, açıklama yapma, anlaşma yapma, model olma, sorumluluk verme, davranışın nedenini araştırma, rehberlik sağlama, dönüt ve düzeltme verme stratejilerinin kullanımı artmıştır. Öğretmenler çok sık olmasa da istenmeyen davranışları “ben dili” mesajlarıyla uyarmaya başlamış, yönergeleri daha açık/ net verme, görevi tekrarlama ve ipucu verme davranışlarında artış gözlenmiştir. Bağırma, azarlama, gözdağı verme, aşağılayıcı söz söyleme davranışı, zorla özendirme stratejileri daha az tercih edilmiştir.

Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Ankara merkez 4 ilçeden, toplam 40 katılımcıdan, kişisel bilgi formu, öğretmen disiplin modeli, ve Maslach tükenmişlik envanteri kullanarak verilerini toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Akıl-sonuç en az Glasser modelini kullandıkları, duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser disiplin modelleri arasında negatif bir ilişki olduğu, kişisel başarı tükenmişlik düzeyi ile Canter ve Kounin modellerini kullanma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Sarıtaş (2006), öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla başvurdukları stratejileri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 2004-2005 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan 180 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları önlemek açısından farklı görüşlere sahip olukları ve görüşleri arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır.

Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin

çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır.

Tümkaya (2005), öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışlarının ile çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve sınıf içi disiplin anlayışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmenlerin sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerden; çocuk sayısı, çalışma yılı, işi isteyerek seçip seçmeme, öğrenci sayısı ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Sadık (2004), okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelediği çalışmada, kullanılan yöntemler arasında ilk sırayı sözel uyarı almaktadır. Çalışmada öğretmenler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin istenmedik davranışla karşılaştığında çocuğa yüksek sesle “*yerine otur, sessiz ol, çalışmanla ilgilen, şikâyet etme gibi*” emir verme eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Sadık (2002) okul öncesi sınıflarda öğretmenlerin en sık karşılaştığı problem davranışları gürültü, ilgisizlik, şikâyet etme, söz kesme, diğerlerini rahatsız etme, yerinde düzgün oturmama ve diğerlerine zarar verme olarak belirlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu problem davranışla baş etmede kullandıkları yöntemler sözel uyarı, açıklama yapma ve fiziksel yakınlığı kullanmadır. Ayrıca sözü edilen çalışmada öğrenciye bakma, I. Tip ceza ve II. Tip ceza, rehberlik sağlama kullanılan diğer yöntemler arasında olduğu ve öğretmenlerin aile ile işbirliğine önem verdikleri ancak meslektaş ve yönetim ile konuşma konusuna çok sıcak bakmadıkları diğer bulguları arasında yer almıştır.

Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yönetimi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada Ankara İl Merkezinde bulunan kamu ve özel okullarda görevli 440 okul öncesi öğretmenine araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin artması ile yeni yöntem ve teknikleri kullanma konusunda istekli oldukları, ancak bunları kullanmada çalıştıkları kurumun yönetimi ile çelişkiye düştükleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ve davranış yönetimi

ile ilgili sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süre değişkenlerine göre incelenmiş ve gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek zorunda kaldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Kandır (2000), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuklarda rastladıkları davranış sorunlarına ilişkin bilgi ve tutumlarını incelediği araştırması sonucunda, davranış sorunlarının görülme sıklığına göre dağılımına bakıldığında ilk sırada % 42.4 ile saldırganlığın yer aldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin % 85.2'sinin bu konuda karşılaştıkları güçlüklerin başında davranış sorunlarına ilişkin bilgilerinin yetersizliği gelmiştir.

Yurt dışında saldırganlıkla ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde, saldırganlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Araştırmalarda incelenen değişkenlerden bazıları: cinsiyet, yaş, kültürel farklılıklar, aile ile yaşayıp-yaşamama, özdenetim, kendini açma, kontrol odağı, empati, inanç, etnik köken olarak sayılabilir. Bu değişkenlerden cinsiyet, ailesi tarafından şiddet görmenin, ailesinden ayrı olarak yaşamının ve etnik köken değişkenlerinin saldırganlığı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizdeki araştırmalar ile yurtdışında yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında ülkemizdeki saldırganlık araştırmalarda genellikle tek boyut olarak ölçüldüğü görülmektedir. Yurtdışındaki araştırmalarda saldırganlık tek boyuttan ziyade alt boyutlarının da (fiziksel-sözel, dolaylı-araçsal, dolaylı-doğrudan) ölçüldüğü görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlara karşı kullandıkları stratejiler ile ilgili olarak yapılan çalışmaların ülkemiz alan yazınında sınırlı olduğu, okul öncesi dönem çocuklarda görülen saldırganlık davranışlarıyla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları stratejilerle ilgili olarak yapılmış çalışma olmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlar ile baş etme stratejileri incelenmiştir.

Çalışma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde betimleyici bir çalışma yapılmış, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların saldırgan davranışlarını belirlemek için *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu* kullanılmıştır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu ile çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları öğretmenler tarafından belirlenmiştir. Çocukların, kişisel bilgilerine ilişkin verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan *Öğrenci Bilgi Formu* kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem teknikleri birlikte kullanılarak çoklu veri toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde *Öğretmen Görüşme Formu* ve *Öğretmen Bilgi Formu*, eğitim ortamında yapılan gözlemlerde *Gözlem Formu* kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili olmasından dolayı nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Sosyal olayların göreliliğini, hareketliliğini bir an için bile olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir. Araştırılan konuyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilme ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ortaya koymaya olanak vermesi avantajlarına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu araştırmanın alt amaçlarına yönelik dört açık uçlu sorudan oluşmuş ve öğretmenlerin saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında hangi stratejileri kullanacakları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada gözlem tekniğinden eğitim ortamında, çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı ile öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak gözlem tekniklerinden, yarı yapılandırılmış ve katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlemler, davranışın gerçekleştiği doğal ortamlarda yapılır. Araştırmacı, yapılandırılmış gözlem aracı kullanır. Katılımcı olmayan gözlem yaklaşımında gözlemci, dışarıdan hiçbir etki etmeksizin gözlem yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada gözlemler doğal ortamında, hiçbir müdahalede bulunmadan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında elde edilen veriler Gözlem Formu ile kayıt altına alınmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler ile öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin tutarlılığı incelenmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından zayıf kalmaması için gözlem ve görüşme teknikleri birlikte kullanılmış, alan yazınla ilişkilendirilerek *Çeşitleme (Triangulation)* yapılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin birden fazla yöntemle elde edilmesi ve bu verilerin ulaşılan sonuçlarının geçerliğini ve tutarlılığını teyit etmede ve desteklemede kullanılması, çeşitleme kavramına bir örnek oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).



### 3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ve bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma evrenini, küme örnekleme yoluyla belirlenen; 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş bağımsız anaokulu ve beş ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık 600 çocuk ve bu okullarda görev yapan 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Aşağıda araştırmanın çalışma evreni oluşturan çocuklar ve öğretmenlere ait kişisel bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.2.1. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmanın çalışma evreninde yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1 ve 2'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocukların Yaşa Göre Dağılımı**

Ay	f	%
48-53	189	31,5
54-59	171	28,5
60-65	140	23,3
66-71	100	16,7
<b>Toplam</b>	<b>600</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların % 31.5'inin 48-53 ay arası, %28.5'inin 54-59 ay arası, %23.3'ünün 60-65 ay arası ve %16.7'sinin 66-71 ay arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 2. Çalışma Evrenini Oluşturan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	f	%
Kız	289	48.2
Erkek	311	51.8
Toplam	600	100,0

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların % 48.2'sinin kız, % 51.8'inin erkek olduğu görülmektedir.

### 3.2.2. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'de yer almıştır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan tüm öğretmenler bayandır.

**Tablo 3. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
26-30	13	36,1
31-35	13	36,1
36-40	3	8,3
41+	7	19,4
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerinin %36'sının 26-30 ve 31-35 yaş arasında olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %19.4'ü 41 yaş ve üstü iken %8'i 36-40 yaş aralığında yer almıştır.

**Tablo 4. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programa Göre Dağılımı**

Program	f	%
Ön Lisans	4	11,1
Lisans	31	86,1
Lisansüstü	1	2,8
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %86.1 lisans mezunu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %11 ön lisans, %2.8'i de lisansüstü eğitim programı mezunudur.

**Tablo 5. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımı**

Bölüm	f	%
Okul Öncesi/Anaokulu Öğr.	31	86,1
Çocuk Gelişimi Öğr.	4	11,1
Diğer	1	2,8
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin %86.1'inin okul öncesi/anaokulu öğretmenliği bölümü mezunu olduğu, %11.1'inin çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenliği bölümü mezunu olduğu ve %2.8'inin de el sanatları öğretmenliği bölümü mezunudur.

**Tablo 6. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Mesleki Kıdem	f	%
1-5	7	19,4
6-10	16	44,4
11-15	8	22,2
16-20	1	2,8
21+	4	11,1
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %44.4'ü 6-10 yıl arası, %22.2'si 11-15 yıl arası, %19.4'ü 1-5 yıl arası, %11.1 21 yıl ve üstü, %2.8'i 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 7. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Saatlerine Göre Dağılımı**

Çalışma saati	f	%
Tam Gün	6	16,7
Yarım Gün	30	83,3
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin %86'sı yarım gün, %16.7'si tam gün çalışmaktadır.

**Tablo 8. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı**

Kurum	f	%
Anasınıfı	9	25,0
Bağımsız Anaokulu	27	75,0
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin %75'i bağımsız anaokulunda, %25'i ilkokula bağlı anasınıfında çalışmaktadır.

### 3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılları güz döneminde Kırşehir il merkezindeki beş bağımsız anaokulu ve bir ilkokula bağlı anasınıfına devam eden 48-72 aylık 13 erkek 7 kız toplam 20 çocuk ile 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma amacının ve bu amaca ilişkin olarak alt amaçların en iyi şekilde çalışılabileceği çocukların ve öğretmenlerin saptanmasında nitel araştırma geleneği içinde yer alan ve olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton, 1990). Bu çalışmada başlıca amaçlı örneklem yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir yada daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada, birinci bölümünde okulöncesi öğretmenleri tarafından doldurulan 600 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu değerlendirilmiş, ölçeğin iki alt faktörü olan ilişkisel ve fiziksel saldırganlık boyutlarına ait puanları toplamı beklenen değerlerin üzerinde olan 20 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri olan 12 okul öncesi öğretmeni araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formuna göre, çalışma grubunu oluşturan 20 çocuğun fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları toplamına Tablo 9'da yer verilmiştir.

**Tablo 9. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanları Toplamı**

Saldırganlık	Çocuk Kodu																			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
<b>Fiziksel Saldırganlık Puanı</b>	32	33	33	34	34	32	32	32	39	32	32	32	34	31	32	30	32	21	10	16
<b>İlişkisel Saldırganlık Puanı</b>	24	13	17	26	18	22	23	22	28	23	17	20	22	24	27	25	24	26	27	24

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun birinci faktörü olan fiziksel saldırganlık alt boyutu sekiz maddeden oluşmuştur. Bu madde cevapları için puanlama hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında yapılmış, çok sık (4) ve her

zaman (5) olarak işaretlenen maddeler toplamda 32-40 arasında puan almışlardır. Ölçeğin üçüncü faktörü olan ilişkisel saldırganlık alt boyutunda altı madde yer almış, çok sık (4) ve her zaman (5) olarak işaretlenen bu maddeler toplamda 24-30 arasında puan almışlardır. Çalışma grubunda yer alacak çocuklar belirlenirken öncelikle çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlık puanları toplamına bakılmış ve iki alt boyutta da yüksek puan (ilişkisel: 24+, fiziksel: 32+) alan üç erkek, iki kız çocuk (E1, E4, E9, K2, K4) belirlenmiştir. Daha sonra tek alt boyutta puanı en yüksek olan çocuklara bakılmış, on erkek (E2, E3, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E13) ve beş kız çocuk (K1, K3, K5, K6, K7) olmak üzere toplamda 20 çocuk araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu çocukların öğretmenleri de (n=12) araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır.

Aşağıda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve öğretmenlere ait kişisel bilgilere yer verilmiştir.

### 3.3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin kişisel bilgiler de Tablo 10'de yer almaktadır.

**Tablo 10. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocuklara Ait Kişisel Bilgiler**

Çocuk Kodu	Yaş/Ay	Cinsiyet	Okul	Eğitim Öğretim Saatleri	Gruplar
E1	66-72	Erkek	O1	Yarım gün	Sabah
E2	66-72	Erkek	O2	Yarım gün	Öğle
E3	60-65	Erkek	O3	Yarım gün	Sabah
E4	66-72	Erkek	O3	Yarım gün	Öğle
E5	66-72	Erkek	O3	Yarım gün	Öğle
E6	54-59	Erkek	O5	Yarım gün	Öğle
E7	60-65	Erkek	O5	Yarım gün	Öğle
E8	48-53	Erkek	O6	Tam gün	-
E9	66-72	Erkek	O5	Yarım gün	Öğle
E10	54-59	Erkek	O5	Tam gün	-
E11	54-59	Erkek	O5	Tam gün	-
E12	54-59	Erkek	O5	Tam gün	-

E13	48-53	Erkek	O6	Tam gün	-
K1	66-72	Kız	O1	Yarım gün	Sabah
K2	54-59	Kız	O2	Yarım gün	Sabah
K3	54-59	Kız	O3	Yarım gün	Sabah
K4	54-59	Kız	O4	Tam gün	-
K5	48-53	Kız	O5	Tam gün	-
K6	66-72	Kız	O2	Yarım gün	Öğle
K7	48-53	Kız	O6	Tam gün	-

Araştırmada, eğitim ortamında saldırgan davranışları gözlemlenen çocukların isimlerinin kullanılması uygun görülmediğinden alfabetik kodlara yer verilmiş, erkek çocuklar için “E” kız çocuklar için “K” kullanılmıştır. Çalışma grubunda 7 kız 13 erkek toplamda 20 çocuk yer almıştır. Erkek çocukların ikisi 48-53 aylık, dördü 54-59 aylık, ikisi 60-65 aylık ve beşi de 66-72 aylıktır. Kız çocukların ikisi 48-53 aylık, üçü 54-59 aylık, ikisi de 66-72 aylıktır. Çocukların sekizi tam gün eğitim alırken, on iki tanesi yarım gün eğitim almaktadır. Beş çocuk sabah grubunda, yedi çocuk öğle grubunda, sekiz çocuk da tam gün grubunda yer almıştır.

### 3.3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler de Tablo 11’ de yer almaktadır.

**Tablo 11. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler**

Öğretmen Kodu	Yaş	Mezun Olunan Program	Mezun Olunan Bölüm	Mesleki Deneyim	Okuldaki Çalışma Süresi	Çalışma Saatleri	Çalışılan Kurum
Ö1	26-30	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5 yıl	Yarım gün	O1 Anasınıfı
Ö2	31-35	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	11-15 yıl	1-5 yıl	Yarım gün	O2 Bağımsız Anaokulu
Ö3	31-35	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	11-15 yıl	6-10 yıl	Yarım gün	O2 Bağımsız Anaokulu
Ö4	31-35	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	6-10 yıl	Yarım gün	O3 Bağımsız Anaokulu
Ö5	41+	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5 yıl	Yarım gün	O3 Bağımsız Anaokulu

Ö6	41+	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	11-15 yıl	11-15yıl	Tam gün	O4 Bağımsız Anaokulu
Ö7	31-35	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5yıl	Tam gün	O5 Bağımsız Anaokulu
Ö8	31-35	Lisansüstü	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5yıl	Yarım gün	O5 Bağımsız Anaokulu
Ö9	41+	Ön Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	21 yıl +	21 yıl +	Tam gün	O6 Bağımsız Anaokulu
Ö10	26-30	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5 yıl	Yarım gün	O6 Bağımsız Anaokulu
Ö11	26-30	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	6-10 yıl	Tam gün	O5 Bağımsız Anaokulu
Ö12	26-30	Lisans	Okulöncesi/ Anaokulu Öğr.	6-10 yıl	1-5 yıl	Tam gün	O6 Bağımsız Anaokulu

Araştırmada sınıflarında gözlem yapılan öğretmenlerin isimlerinin kullanılması uygun görülmediğinden alfabetik kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan tüm okul öncesi öğretmenleri bayandır. Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin dördünün 26–30 yaş aralığında, beşinin 31-35 yaş aralığında, üçünün de 41 yaş ve üstünde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerden biri ön lisans, bir tanesi lisans üstü ve on tanesi de lisans mezunudur. Öğretmenlerin hepsi Okulöncesi/Anaokulu Öğretmenliği bölümü mezunudur. Öğretmenlerin sekizi 6-10 yıllık, üçü 11-15 yıllık ve biride 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerden altısı buldukları okulda 1-5 yıldır, üç tanesi 6-10 yıldır, bir tanesi 11-15 yıldır ve bir tanesi de 21 yıl ve daha fazladır çalışmaktadır. Öğretmenlerin yedisi yarım gün, beşi de tam gün çalışmaktadır. Bir tane öğretmen ilkokula bağlı anasınıfında çalışırken diğer öğretmenler bağımsız anaokulunda çalışmaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Öğrenci Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu, Öğretmen Bilgi Formu, Öğretmen Görüşme Formu ve Gözlem Formu kullanılmıştır.



### 3.4.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Formunda, çocukların demografik özellikleri (çocuğun adı soyadı, çocuğun devam ettiği okul adı, çocuğun okula başlama tarihi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun doğum tarihi) ve çocukların ebeveyn bilgileri (anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, anne ve babanın medeni durumu, kardeş sayısı, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi) yer almaktadır (Ek 3).

### 3.4.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu

Özgün ölçek, Nicki R. Crick, Juan. F. Casas ve Monique Mosher tarafından 1997 yılında ABD’de okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde ve maddelerin hazırlanmasında daha önce Nicki R. Crick (27) tarafından ilköğretim çağı çocuklarının sosyal davranışlarını değerlendirmek için geliştirilmiş olan Çocukların Sosyal Davranışları Ölçeği- Öğretmen Formu (Children’s Social Behavior Scale- Teacher Form (CSBS-TF)) isimli ölçekten yararlanılarak uyarlama yapılmıştır. Bu ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. İlişkisel saldırganlık alt boyutu 8 madde, açık/fiziksel saldırganlık 8 madde, olumlu sosyal davranış alt boyutu 4 madde, depresif duygulanım alt boyutu 3 madde, aynı cinsiyetten akran kabulü alt boyutu 1 madde ve karşı cinsiyetten akran kabulü alt boyutu 1 madde olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu’nun (OÖSDÖ-ÖF) (Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, PSBS-TF) geliştirilme sürecinde ise Çocukların Sosyal Davranışları Ölçeği- Öğretmen Formu (Children’s Social Behavior Scale- Teacher Form (CSBS-TF)’nun geliştirilme çalışmaları sürecine dahil olan ve 25 maddeden oluşan formun üzerinde çalışılarak yeniden hazırlanmıştır (Ek 4).

Araçta cevaplayıcı için likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Derecelendirme ölçekleri, bireylerin başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptamasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Madde cevapları için puanlama, hiçbir zaman (1) ile her zaman (5) arasında yapılmaktadır. Ölçeğin cevaplayıcısı olan öğretmenden

çocuğun her bir maddede ifade edilen davranışı hangi sıklıkla gösterdiğini değerlendirmesi istenmektedir. Ölçekte tersine çevrilerek puanlanan 1 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Türk diline ve kültürüne uyarlama çalışmaları Şen (2009) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda ölçeğin Türk dili ve kültürüne uyarlanan versiyonunun dört faktörlü olduğu bildirilmiştir.

Ölçeğin birinci faktörü *açık/fiziksel saldırganlık* 2, 5, 7, 12, 14, 17, 20, 23., (Diğerlerine tekme atar ya da vurur), ikinci faktörü, *olumlu sosyal davranış*, 1, 3, 6, 10, 18, 24, 25. (Paylaşmada ve sırasını takip etmede iyidir), üçüncü faktörü, *ilişkisel saldırganlık* 4, 8, 11, 15, 21, 22. (Akranı istediğini yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da onun arkadaşı olmayacağını söyler) ve dördüncü faktörü, *depresif duygulanım* 6, 16, 19. Maddelerden (Akranına kızdığında arkasını döner ya da uzaklaşır) oluştuğu belirlenmiştir. Faktörlerden birincisi (açık/fiziksel saldırganlık) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %44.10'unu, ikinci faktör (olumlu sosyal davranış) %12.03'ünü, üçüncü faktör (ilişkisel saldırganlık) %8.32'sini ve dördüncü faktör (depresif duygulanım) %5.51'ini açıklamaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .97 ile .65 arasında değişirken, bu değerler ikinci faktörde yer alan 7 madde için .80 ile .56, üçüncü faktörde yer alan 6 madde için .83 ile .61 ve dördüncü faktörde yer alan 3 madde için .86 ile .51 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayıları açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .95, olumlu sosyal davranış alt boyutu için .89, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .90 ve depresif duygulanım alt boyutu için ise .51 bulunmuştur. Test- tekrar test güvenilirlik katsayısının ise; açık/fiziksel saldırganlık alt boyutu için .85, olumlu sosyal davranış alt boyutu için .81, ilişkisel saldırganlık alt boyutu için .73 ve depresif duygulanım alt boyutu için .56 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, sadece açık/fiziksel saldırganlık ile ilişkisel saldırganlık alt boyutlarına ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini test etmede; kapsam geçerliği bağlamında uzman görüşü, yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, görünüş geçerliği ve özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise, her yaş grubu ve ölçeğin her

bir boyutu için iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Sonuç olarak, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait tüm bulgular, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tatmin edici niteliklere sahip olduğunu göstermiştir (Şen ve Arı, 2011).

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun araştırmada kullanılabilmesi için Şen ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınarak ölçek araştırmada betimleyici bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ek 2).

### **3.4.3. Öğretmen Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Bilgi Formunda, okulöncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan öğretim programı, mezun olunan bölüm, kıdem, çalışılan kurum türü ve çalışma saatleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğretmen Bilgi Formunun giriş bölümünde okulöncesi öğretmenlerine araştırmacıyı tanıtan ve araştırmanın amacını açıklayan bir bölüm yer almıştır (Ek 5).

### **3.4.4. Öğretmen Görüşme Formu**

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında karşılaştıkları saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır. Öğretmen Görüşme Formu, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı dikkate alınarak hazırlanmış, açık uçlu 4 sorudan oluşmaktadır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı, dikkatlice yazılmış ve sıraya konulmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarz ve sırada sorulur. Bu yaklaşım görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini azaltır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Öğretmen Görüşme Formu, ilgili alan yazın taranarak ve araştırmanın birinci bölümünde betimleyici veri toplamak için kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu” temel alınarak oluşturulmuştur. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun ilişkisel saldırganlık ve fiziksel saldırganlık faktörlerinde yer alan maddeleri incelenmiş, bu maddelerdeki durumlardan yola çıkılarak dört sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuna 3

alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Öğretmen Görüşme Formunda iki tane ilişkisel saldırganlık ve iki tanede fiziksel saldırganlıkla ilgili olmak üzere, dört farklı problem durumu betimleyen dört soru yer almıştır ve öğretmenlere böyle bir problem durumu ile karşılaştıklarında ne yapacakları sorulmuştur (Ek 6). Aşağıda Öğretmen Görüşme Formunda yer alan sorulardan bir tane örnek verilmiştir.

*Doruk ve Mert birlikte blok köşesinde oynuyorlardı. Doruk en sevdiği büyük kamyonu alarak blokları kamyonla doldurmaya başladı. Mert de şoför olmaya karar verip küçük kamyonu eline aldı. Daha sonra Mert, Doruk'un yanına gidip büyük kamyonu kendisine vermesini istedi. Doruk kamyonu vermeyince Mert, Doruk'a vurarak oradan uzaklaştı. Bu durumda ne yaparsınız?*

### 3.4.5. Gözlem Formu

Araştırmanın yürütüldüğü okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim ortamında yapılacak gözlem çalışmalarında görüntü ve ses kayıt cihazlarının kullanılmasına izin vermemeleri nedeniyle, sınıf ortamında gözlemlenen her durumun “not alma” yoluyla kayıt edilmesine karar verilmiştir. Sınıf gözlemleri sırasında not almayı kolaylaştırmak amacıyla ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından “Gözlem Formu” hazırlanmıştır (Ek 7). Gözlem formunda, okul adı, çocuğun adı soyadı, yaş grubu, gözlem tarihi ve gözlem yapılan etkinlik ile ilgili tanımlayıcı bilgiler yer almıştır. Formda, çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı belirtilmiş, açıklamalar bölümünde saldırgan davranışın öncülleri ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejileri ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında araştırmacı, çocukların saldırgan davranışlarını ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerini doğal ortamında doğrudan ve bütün yönleriyle inceleme olanağı bulmuş ve Gözlem Formu ile tüm ayrıntılar kayıt altına alınmaya çalışılmıştır.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2012–2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ve 2013–2014 eğitim-öğretim yılı güz dönemini içine alan bir yıllık bir süreçte toplanmıştır. Araştırma verileri iki dönemde, 4 farklı gruptan elde edilmiştir.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında araştırmanın uygulamasına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırmanın süreç ve kapsamının açıklandığı yazılı bir taleple izin başvurusunda bulunularak gerekli izinler alınmıştır (Ek 1).

#### 3.5.1. Görüşme Yoluyla Verilerin Toplanması

Bu araştırmada görüşmeden okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etme stratejilerini belirlemek amacıyla yararlanılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, üç bağımsız anaokulu ve iki ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde iki bağımsız anaokulu ve üç ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 16 okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve çalışma evreninde yer alan toplam 36 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapabilmek için önceden belirlenen okullara gidilerek okul idarecisi ile görüşülmüş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul idaresinin onayı alındıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı hakkında öğretmenlere bilgi verilerek, Öğretmen Görüşme Formu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Formlar doldurmaları için öğretmenlere bırakılmış ve bir haftanın sonunda formlar öğretmenlerden geri alınmıştır.

#### 3.5.2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu İle Verilerin Toplanması

2012-2013 eğitim öğretim yılı Şubat ayında, üç bağımsız anaokulu ve iki ilkokula bağlı anasınıfına gidilerek okul öncesi öğretmenlerinden sınıflarında bulunan 48-72 aylık her çocuk için Öğrenci Bilgi Formu ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunu ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere bir haftalık süre verilmiş ve bir haftanın sonunda araştırmacı

tarafından Öğrenci Bilgi Formları ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formları toplanmıştır. Toplamda 550 adet Okul Öncesi Davranış Ölçeği Öğretmen-Formu okullara bırakılmış, bu formlardan 450 tanesi geri alınmıştır. 100 formun bir kısmı kaybolmuş bir kısmı da öğretmenler doldurmak istenmediği için araştırmacıya geri verilmiştir. 100 tane form da bazı kısımlarının boş bırakılması ve amaca uygun doldurulmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 350 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen-Formu değerlendirmeye alınmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde de ilk dönemde yapılan işlemlerin aynısı gerçekleştirilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı Eylül ayında, iki bağımsız anaokulu ve üç ilkokula bağlı anasınıfına gidilerek okul öncesi öğretmenlerinden sınıflarında bulunan 48-72 aylık her çocuk için Öğrenci Bilgi Formu ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunu ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere bir haftalık süre verilmiş ve bir haftanın sonunda araştırmacı tarafından Öğrenci Bilgi Formları ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formları toplanmıştır. Toplamda 450 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu okullara bırakılmış, bu formlardan 400 tanesi geri alınmıştır. 50 formun bir kısmı kaybolmuş bir kısmı da öğretmenler doldurmak istenmediği için araştırmacıya geri verilmiştir. 150 tane form da bazı kısımlarının boş bırakılması ve amaca uygun doldurulmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Toplamda 250 adet Okul Öncesi Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu değerlendirmeye alınmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 350 adet, 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde de 250 adet olmak üzere toplamda 600 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

### **3.5.3. Gözlem Yoluyla Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada gözlemden, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklardaki saldırgan davranışları ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etmede kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla yararlanılmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, okulöncesi öğretmenleri tarafından doldurulan 350 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu tek tek değerlendirilmiş, fiziksel saldırganlık puanı toplamı 32 ile 40 arasında olan çocuklarla ilişkisel saldırganlık puanları toplamı 24 ile 30 arasında olan 10 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri olan 6 okul öncesi öğretmeni eğitim ortamında gözlenmek üzere belirlenmiştir. Gözlem çalışmaları için belirlenen çocuk ve öğretmenler iki gruba ayrılmış ve her grup için 6 haftalık gözlem süreleri belirlenerek 12 hafta boyunca gözlem çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlerin tarihi, saati, gözlem yeri ve gözlem grubuna ait bilgilere ayrıntılı olarak Gözlem Takviminde (Ek 8) yer verilmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde, okulöncesi öğretmenleri tarafından doldurulan 250 adet Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu tek tek değerlendirilmiş, ölçeğin iki alt faktörü olan ilişkisel ve fiziksel saldırganlık boyutlarına ait puanları toplamı beklenen değerlerin (24+ ve 32+) üzerinde olan 10 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri olan 6 okul öncesi öğretmeni eğitim ortamında gözlenmek üzere belirlenmiştir. Gözlem çalışmaları için belirlenen çocuk ve öğretmenler iki gruba ayrılmış ve her grup için 6 haftalık gözlem süreleri belirlenerek 12 hafta boyunca gözlem çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemlerin tarihi, saati, gözlem yeri ve gözlem grubuna ait bilgilere ayrıntılı olarak Gözlem Takviminde (Ek 8) yer verilmiştir.

Gözlemler, her öğretmen ve öğrenci için 6 hafta süresince ve haftanın belirlenen 2 gününde ortalama 2 saat boyunca araştırmacının sınıfta bulunarak gözlem yapması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada *Zaman Aralıklı Gözlem* tekniği kullanılmıştır. Zaman aralıklı gözlemlerde sınırlı sayıda davranış önceden belirlenen zaman dilimleri içerisinde gözlemlenip kaydedilmektedir. Kayıtlar kayıt cihazı veya gözlem formları üzerine yapılır. Gözlem formunda yer alan ve operasyonel tanımları yapılmış olan davranışlar gözlem ünitesi adını alır. Zaman aralıklı gözlem tekniğinde davranışlar ayrıntıları ile kaydedilmek yerine birbirine eş zaman dilimleri içerisinde ilgili davranışların oluş sıklığı (frekansı) kaydedilmektedir (Karasar, 2000). Saldırgan çocuklar için belirlenen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları, süre kaydı ve zaman örnekleme ile gözlemlenmiş, öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler araştırmacı tarafından not

alma tekniği ile gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırmacı eğitim ortamında gözlem yapmaya başlamadan önce ortamda zaman geçirmiş, çocukların ve öğretmenlerin davranışlarının araştırmacıdan etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı gözlem süresince kısa notlar almış, etkinlik bittikten sonra eğitim ortamında gerçekleşen tüm öğretmen ve öğrenci davranışlarını not alma tekniği ile tanımlayıcı bir şekilde kaydetmeye çalışmıştır. Ayrıca öğretmenleri tarafından saldırgan olarak belirlenen her çocuk için öğretmenin genel görüşü alınarak gözlem formuna kaydedilmiştir. Araştırma süresince toplamda 360 saat gözlem yapılmıştır.

### **3.5.3.1. Gözlem Çalışmasının Yürütüldüğü Etkinlikler**

Araştırmada gözlemler, öğretmen kontrolünün daha az saldırgan davranışların görülme ihtimalinin daha fazla olduğu, okul öncesi eğitim programında yer alan serbest zaman etkinlikleri, oyun etkinlikleri ve rutin etkinlikler sırasında gerçekleştirilmiştir.

#### **3.5.3.1.1. Serbest Zaman Etkinlikleri**

Serbest zaman etkinlikleri, programın ilk etkinlikleridir. İlgili köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Bu etkinliklerin çocukları diğer etkinliklere ve güne hazırlama özelliği vardır. Ancak her gün serbest etkinlikleriyle başlama zorunluluğu da yoktur. Öğretmen isterse çocukların ilgisini çekmek ya da o günkü etkinliklere çocuğu hazırlamak amacıyla serbest zaman yerine farklı bir etkinlikle de güne başlayabilir.

Serbest zaman etkinlikleri ilgili köşelerinde oyun ve sanat etkinliklerinden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında ilgili köşeleri evcilik, fen ve matematik, sanat, resimli kitap, blok, müzik, kukla, eğitici oyuncak köşeleri ile amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda düzenlenen geçici ilgili köşelerini içermektedir. Serbest zaman içinde sanat etkinlikleri de yapılabilir. Bu etkinlikler yoğurma maddeleri, kağıt çalışmaları, boya çalışmaları ve kolaj gibi çalışmalarından oluşur.



Serbest zaman diliminde çocuklar yetişkin yönlendirmesi olmadan kendi ilgileri doğrultusunda oynayacakları köşeleri ve oyun arkadaşlarını seçerler. Serbest zaman etkinliklerinde seçeneklerin çeşitli olması çocukların ilgilerine göre karar vermelerini kolaylaştırır (MEB, 2006).

Çocuklar güne serbest zaman etkinlikleri ile başlar. Okulöncesi etkinlikleri içinde çocukların en aktif olabildikleri ve diğer çocuklarla en yoğun sosyal iletişime girdikleri etkinliklerden birisi serbest oyun saatidir. Bu etkinlik içindeki çocuklar diledikleri köşede istedikleri materyallerle, yaratıcı güçlerini en üst düzeyde kullanarak oynama fırsatı bulabilmekte ve gelişim düzeylerine uygun olarak sosyal iletişim davranışları içine girebilmektedirler (Metin, 1995).

Serbest zaman etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, başladığı işi bitirme konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir. Serbest zaman etkinliklerinde, seçeneklerin çeşitli olması çocukların ilgilerine göre karar vermelerini kolaylaştırır. Bu etkinliklere serbest zaman etkinlikleri denilmesi çocukların tamamen serbest bırakılması anlamına gelmemelidir. Eğitimci, çocuklar ihtiyaç duyduklarında onlara rehberlik etmelidir. Ancak bu rehberlik, uyarıcı ortamı düzenleyici ve çocukların kendi istekleri doğrultusunda karar verme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır. Çocukların çalışmalarına rehberlik, kesinlikle müdahale anlamı taşımamalıdır (MEGEP, 2007).

### **3.5.3.1.2. Oyun Etkinlikleri**

Oyun, çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde buldukları, nesnelere ve kişilerle etkileşim içinde buldukları haz verici bir etkinliktir. Oyun çocukların zorunlu değil gönüllü eylemidir. Oyun çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığı için zihinsel olarak da öğrenmeye elverişli bir ortam sağlar. Çocuklar oyun oynayarak bütün deneyim alanlarında gelişim gösterirler; bir başka deyişle oyun çocuğu geliştirir, ancak aynı

zamanda oyunun kendisi de gelişimsel bir süreçtir. Yani, çocukların yaşlarıyla paralel olarak oyunları da gelişir. Bu nedenle çocukların yaşlarına, gelişimsel gereksinimlerine ve ilgilerine göre farklı oyun fırsatları sunmak gerekmektedir. Örneğin çocuklar sadece sınıf içinde değil, açık havada da oyun oynayabilecekleri fırsatlardan yararlandırılmalıdır (MEB, 2013).

Çocukların oyun oynama gereksinimini karşılayabilmek için, günlük eğitim programı kapsamında farklı türlerde, farklı kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun oynama fırsatları sunmak önemlidir:

Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun: Bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlinde oynanan oyunlar sırasında çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynarlar. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar karar verirler. Çocukların çok yönlü gelişimini göz ardı eden akademik hedeflere odaklanmış okullarda çocukların bu oyun türünde oyun oynaması çok sınırlı olabilir, bu nedenle çocukların oyun oynama haklarını koruyacak tüm tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bütün günlük okul programlarında sabah okula gelişte ve akşamüstü okuldan ayrılmadan önce yapılandırılmamış oyun ortamlarında serbest oyun oynanması mutlaka sağlanmalıdır.

Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Çocukların gelişiminin bütün boyutlarda desteklenmesini hedefleyen, öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşan oyunlardır. Oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı bu etkinliklere, günlük eğitim akışı içinde mutlaka yer verilmelidir.

Yapılandırılmış oyun etkinlikleri: Çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları başkası tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük ve/veya büyük gruplarda katılımını sağlayan oyunlardır. Geleneksel çocuk oyunları bu kategorideki oyunlardır. Bu farklı oyun türlerine eğitim programında dengeli bir şekilde yer vererek çocukların gelişimlerini en üst seviyede desteklemek mümkün olabilecektir (MEB, 2013).

### 3.5.3.1.3. Rutin Etkinlikler

Rutin etkinlikler gün içindeki okula geliş gidiş saatleri, yemek, toplanma ve temizlik gibi her gün aynı saatlerde yer verilen etkinlikleri içermektedir. Çocuklar için okula geliş ve gidiş saatleri oldukça önemlidir. Okula geliş saatlerinin özellikle çocukların sınıfa adapte olabilmeleri açısından özenle planlanması gerekmektedir. Okula geliş rutininde çevre düzenlemesi, çocukların sınıfa kolay adapte olabileceği şekilde değişiklikler içermelidir. Yemek rutini çocukların büyük grupla beraber olduğu ve birbirlerini dikkatle gözlemledikleri zamanlardan birisidir. Çünkü bu zamanda çocuklar yemek yerine daha çok birbirlerine odaklanabilmekte ve yemek sırasında istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle yemek rutininde iyi bir planlamanın yapılması önemlidir. Toplanma temizlikte gün içinde tekrarlanan rutin etkinliklerdir. Serbest zaman etkinliklerinden sonra ve gün içinde uygulanan diğer etkinliklerin ardından toplanma temizlik gerçekleşebilmektedir. Toplanma ve temizlik rutini iyi planlanmadığında çocukların isteksiz davranışlar sergileyebilecekleri, öğretmen için de sınıf düzenini sağlamada oldukça zorlanacağı bir süreç olabilmektedir. Bu nedenle toplanma ve temizlik bir oyun formatında yapıldığında çocuklar farkında olmadan bu rutini gerçekleştirecektir. Oyunla yerleşen bu alışkanlık çocukların günlük yaşamlarında belli bir düzeni de beraberinde getirebilecektir (Kandır vd., 2010).

### 3.5.3.1.4. Gözlem Çalışmasının Yürütüldüğü Okullarla İlgili Bilgiler

Tüm gözlem çalışmalarında ortamın yada fiziksel çevrenin tanımlanması önemlidir çünkü gözlenen davranışlar ortam içinde biçimlenir ve anlam kazanır. Ortama ilişkin açıklayıcı bilgiler olmadan bu ortam içinde oluşan davranışların anlam kazanması mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, gözlem çalışmaları altı farklı okulda yürütülmüştür ve okullar içinde alfabetik kodlar kullanılmıştır. Bu okullara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

**O1:** Bu okul il merkezinde bulunan bir ilkokuldur. Okulun bahçesinde anasınıfları için ayrı bir bina bulunmaktadır. Okulun öğretim şekli; sabah ve öğle

grubu olmak üzere ikili öğretimdir. Anasınıflarının olduğu binada 3 sınıf ve 6 okul öncesi öğretmeni vardır. Sabah grubunda eğitim-öğretim saati 07:30' da başlayıp, 12:30'da sona ermektedir. Öğle grubunda eğitim-öğretim saati 13:00'de başlayıp, 17:00'de sona ermektedir. Binanın ana giriş kapısının karşısında 3 sınıfta ortak kullandığı bir alan ile tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Girişte vestiyer ve veliler için faaliyetlerin ve duyuruların asıldığı panolar yer almaktadır. Gözlem yapılan sınıf parke ile kaplıdır ve yerlerde halılar vardır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. Gözlem çalışmalarının gerçekleştirildiği 6 yaş sabah grubunda 1 öğretmen ve 25 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 15'i erkek 10 tanesi kızdır. Anasınıfında 1 tane yardımcı personel bulunmaktadır.

**O2:** Bu okul il merkezinde bulunan bağımsız anaokuludur. Okulun öğretim şekli; sabah ve öğle grubu olmak üzere ikili öğretimdir. Okulda 5 sınıf ve 10 okul öncesi öğretmeni vardır. Sabah grubunda eğitim-öğretim saati 07:30' da başlayıp, 12:30'da sona ermektedir. Öğle grubunda eğitim-öğretim saati 13:00'de başlayıp, 17:00'de sona ermektedir. Bina üç katlıdır ve bahçesi mevcuttur. Giriş katta bir sınıf, müdür ve müdür yardımcısı odaları vardır. İkinci katta dört sınıf yer almaktadır. Alt katta yemekhane ve oyun salonu vardır. En üst katta tüm sınıfların ortak kullandığı bir alan ile tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Gözlem yapılan iki sınıfta parke ile kaplıdır ve yerlerde halılar vardır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. Gözlem yapılan 5 yaş sabah grubunda 1 öğretmen ve 26 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 12'si erkek 14'ü kızdır. Gözlem yapılan 6 yaş öğlen grubunda 1 öğretmen ve 28 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 15'i erkek 13'ü kızdır. Sınıflarda 1 tane yardımcı personel bulunmaktadır.

**O3:** Bu okul il merkezinde bulunan bağımsız anaokuludur. Okulun öğretim şekli; sabah ve öğle grubu olmak üzere ikili öğretimdir. Okulda 6 sınıf ve 12 okul öncesi öğretmeni vardır. Sabah grubunda eğitim-öğretim saati 07:30' da başlayıp, 12:30'da sona ermektedir. Öğle grubunda eğitim-öğretim saati 13:00'de başlayıp, 17:00'de sona ermektedir. Bina iki katlıdır ve bahçesi mevcuttur. Giriş katta üç sınıf, müdür ve müdür yardımcısı odaları vardır. Alt katta üç sınıf ve çok amaçlı salon yer

almaktadır. Her iki katta da tüm sınıfların ortak kullandığı bir alan ile tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. Gözlem yapılan 5 yaş sabah grubunda 1 öğretmen ve 19 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 10'u erkek 9'u kızdır. Gözlem yapılan 6 yaş öğlen grubunda 1 öğretmen ve 18 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 9'u erkek 9'u kızdır. Sınıflarda 1 tane yardımcı personel bulunmaktadır.

**O4:** Bu okul il merkezinde bulunan bağımsız anaokuludur. Okulun öğretim şekli; sabah ve öğle grupları ile tam gün gruplarından oluşmaktadır. Okulda 8 sınıf ve 10 okul öncesi öğretmeni vardır. 2 sınıfta ikili öğretim 6 sınıfta tam gün eğitim yapılmaktadır. Sabah grubunda eğitim-öğretim saati 08:00' de başlayıp, 12:00'da sona ermektedir. Öğle grubunda eğitim-öğretim saati 12:00'de başlayıp, 16:00'de sona ermektedir. Tam gün gruplarında eğitim-öğretim saati 08:00' da başlayıp, 16:00'da sona ermektedir. Bina iki katlıdır ve bahçesi mevcuttur. Giriş katta sekiz sınıf, müdür ve müdür yardımcısı odaları ve oyun parkı ve yemekhane vardır. Alt katta mutfak, depo ve çok amaçlı salon yer almaktadır. Her sınıfın girişinde çocuklar için vestiyer ve veliler için faaliyetlerin ve duyuruların asıldığı panolar yer almaktadır. Her sınıfın içinde bir depo ile tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. Gözlem yapılan 5 yaş tam gün grubunda 1 öğretmen ve 22 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 10'u erkek 12'si kızdır. Gözlem yapılan 6 yaş tam gün grubunda 1 öğretmen ve 24 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 14'ü erkek 10'u kızdır. Sınıflarda 1 tane yardımcı personel bulunmaktadır.

**O5:** Bu okul il merkezinde bulunan bağımsız anaokuludur. Okulun öğretim şekli; tam gündür. Okulda 5 sınıf ve 10 okul öncesi öğretmeni vardır. Okulda eğitim-öğretim saati 08:00' da başlayıp, 16:00'da sona ermektedir. Bina iki katlıdır ve bahçesi mevcuttur. Ana giriş kapısının yanında vestiyer ve veliler için faaliyetlerin ve duyuruların asıldığı panolar yer almaktadır. Giriş katta dört sınıf, müdür ve müdür yardımcısı odaları ile giriş kapısının karşısında oyun parkı vardır. Alt katta bir sınıf, yemekhane ve oyun salonu vardır. Gözlem yapılan üç sınıfta parke ile kaplıdır ve yerlerde halılar vardır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel

dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. Gözlem yapılan 4 yaş tam gün grubunda 1 öğretmen ve 24 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 14'ü erkek 10'ü kızdır. Gözlem yapılan 5 yaş öğlen grubunda 1 öğretmen ve 20 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 8'i erkek 12'si kızdır. Gözlem yapılan 6 yaş tam gün sınıfında 1 öğretmen ve 22 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 10'u erkek 12'si kızdır. Sınıflarda 1 tane yardımcı personel bulunmaktadır.

**O6:** Bu okul il merkezinde bulunan bağımsız anaokuludur. Okulun öğretim şekli; sabah ve öğle grupları ile tam gün gruplarından oluşmaktadır. Okulda 4 sınıf ve 9 okul öncesi öğretmeni vardır. 1 sınıfta ikili öğretim 3 sınıfta tam gün eğitim yapılmaktadır. Sabah grubunda eğitim-öğretim saati 08:00' de başlayıp, 12:00'da sona ermektedir. Öğle grubunda eğitim-öğretim saati 12:00'de başlayıp, 16:00'de sona ermektedir. Tam gün gruplarında eğitim-öğretim saati 08:00' da başlayıp, 16:00'da sona ermektedir. Binanın girişinde çocuklar için vestiyer ve veliler için faaliyetlerin ve duyuruların asıldığı panolar yer almaktadır. Girişte tüm sınıfların ortak kullandığı tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Gözlem yapılan iki sınıfta parke ile kaplıdır ve yerlerde halılar vardır. Sınıfta öğretmen ve öğrencilere ait araç-gereçler için bireysel dolaplar bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ilgi köşeleri ve gerekli oyuncak ve materyaller mevcuttur. 4 yaş grubu tam gün sınıfında 1 öğretmen ve 24 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 14'ü erkek 10 tanesi kızdır. 4 yaş grubu tam gün diğer sınıfta 1 öğretmen ve 17 çocuk bulunmaktadır. Çocuklardan 9'u erkek 8'i tanesi kızdır.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların saldırgan davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla kullanılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen-Formu ile elde edilen veriler ile çocuklar ve öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılan Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında

değerlendirilmek üzere elektronik ortamda veri girişi yapılarak uygun istatistik yöntemlerle analiz edilmeye uygun hale getirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve eğitim ortamında yapılan gözlemler yoluyla toplanan verilerin analizde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler Microsoft Word ortamına aktarılmış ve görüşme ve gözlem formlarından toplamda 90 sayfa ham veri metni elde edilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu ve Gözlem Formu ile elde edilen veriler, kategorilere göre sınıflandırılarak frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Frekans analizi en basit şekliyle birim veya öğelerin sayısal yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar. Frekans analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006).

### 3.6.1. İçerik Analizi

Araştırmada yapılan içerik analizi basamakları aşağıda açıklanmıştır.

- **Kodlama:** İçerik analizi, iletişimlerin kodlanmasıyla yani mesajı bir takım kategorilere bölmek, belirli kodlama yada kayıt birimleri saptamakla işe başlar. Kodlamak, mesajın anlamı üzerinde bir işlem yapmak demektir. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Strauss ve Corbin' e (1990) göre; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama söz konusudur. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarılarak kodlama bu kod listesine göre yapılabilir. Verilerden çıkan

kavramlara göre kodlama ise kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerli olan kodlama tūrüdür. Genel bir ereve içinde yapılan kodlama ise birinci ve ikinci tūr kodlamanın bileşimidir. Bu kodlamada araştırmacı verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturarak kodlamayı buna gōre yapar ve yeni ortaya çıkan kodlar listeye dâhil edilir. Bu tūr bir kodlama sūrecinde genel kategori ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar. Bu araştırmada yazılı metinler satır satır okunarak kodlamalar genel ereve içinde yapılmıştır. Çocukların saldırgan davranışları, konu ile ilgili kuramsal temele dayandırılarak fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile ilgili kod listeleri oluşturulmuş, önceden belirlenmiş ve gözlemler sırasında ortaya çıkan kodlar listeye dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla bař etmede kullandıkları stratejileri belirlemek için, yapılan gōrüşme ve gözlem sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek kodlamalar yapılmış ve kuramsal temelde var olan kodlarla karşılaştırılarak yeni kodlar eklenmiştir. Gōrüşme ve gözlem sonuçları için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Öğretmenlerin gōrüşmede rapor ettikleri her cevap için ayrı kodlar oluşturulmuştur. Kodlamanın gūvenirlięi için gōrüşme ve gözlem formlarından rastgele seçilen bir örnek üzerinde araştırmacı ve uzman ayrı ayrı kodlama yapmış ve sonuçlar karşılaştırılarak, kodlamanın önyargı ve yanlış anlamadan uzak, ortak bir anlayışa gōre yapılması sağlanmıştır (Ek 9-10).

- **Temaların/Kategorilerin Bulunması:** Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara gōre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekir. Bu aşamada kodların bir araya getirilmesi, aralarındaki ilişkilere ve ortak yönlere gōre kategorize edilmesi söz konusudur. Kategorileştirme veri parçalarını bir bağlamdan (orijinal veriler) başka bir bağlama (kategoriye atanan veriler) aktarımını içerir. Veri parçaları kopyalanır ve bu kopya uygun kategoriye



dahil edilir. Önceden kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir araştırmada temaların bir bölümü önceden belirlenebilmekte ve gerekirse yeni temalar eklenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek; Kuş, 2006). Analizin bu aşamasında kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar saptanarak araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar oluşturulmuştur. Kuramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan temalardan bazıları çıkarılmış ve yeni temalar eklenmiştir. Temalar oluşturulurken ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına bakılmış ve temaların kendi aralarında bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Görüşme ve gözlem sonuçları için ayrı ayrı temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar ve oluşturulan temalar, konu alanında uzman ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Uzmanlar ortaya çıkan temaların yeterli düzeyde veriyi yansıtmadığını ve bu temalara göre verilerin etkili bir şekilde düzenlenip düzenlenmediğini inceleyerek önerilerde bulunmuşlardır. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak temalar yeniden düzenlenmiştir (Ek 11-12).

- **Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Organize Edilmesi ve Tanımlanması:** Bu aşamada verilerin okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Aynı kod ya da tema altındaki veri setinin çeşitli bölümlerinde yer alan verileri tanımlamak ve ortaya çıkan bilgileri birbirleriyle ilişkili bir biçimde sunmak gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu aşamada, belirlenen temalar ve altındaki kodlar okuyucuya sunulurken mümkün olduğunca tanımlayıcı olunmaya dikkat edilmiş, öğretmenlerin rapor ettikleri ve gözlenen durumlarla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler arasında tutarlılık olup olmadığına bakmak için, veriler birbirleriyle karşılaştırılarak bir arada sunulmuş, tartışma ve yorum bölümünde ise ilgili literatür desteği ile bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden-sonuç ilişkileri kurularak elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

### 3.7. Geçerlik ve Güvenilirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. Geçerlik ve güvenilirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırılan olgu ve olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, meslektaş teyidi vb.) kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel araştırmalarda araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir avantajdır. Araştırmacı, araştırma sürecinde gerek gördüğü takdirde yeni stratejilere başvurabilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir, farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler iç geçerlik açısından önem taşımaktadır. Aynı şekilde, araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama, elde edilen bulguların onaylanması için alana geri bildirim verme ve ek bilgi toplama olanağı nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada geçerlik sağlanabilmesi için şu çalışmalar yapılmıştır:

Araştırmada bulguları, gözlem ve görüşme formu gibi farklı veri toplama araçları ile elde edilmiştir. İlgili literatür incelenerek geliştirilen veri toplama araçları Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde görev yapan konu alanıyla ilgili uzmanlara sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Eğitim ortamında yapılan gözlemler, haftanın önceden belirlenen iki gününde, yaklaşık iki saat süreyle araştırmacının sınıf ortamında bulunması ve etkinlikler sırasında çocukların saldırgan davranışlarını ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejileri gözlemlemesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her grup için 6 hafta süresince olmak üzere toplamda 360 saat gözlem yapılmıştır. Veri kaybını engellemek için gözlem yapıldıktan hemen sonra word ortamında yazma işlemi gerçekleştirilmiş ve gözlem notları ayrıntılı olarak

yazılmıştır. Nitel verilerin analizinde, yazılı metinlerden tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen birer örnek üzerinde araştırmacı ve bir uzman ayrı kodlama yapmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için önce tez danışmanına daha sonra Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünde görev yapan konu alanıyla ilgili öğretim elemanlarına sunulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir.

İnsan davranışlarının değişkenliği ve karmaşık yapısı, insan davranışını konu edinen bir araştırmanın kullanılan yöntem ne olursa olsun tekrarını güçleştirmektedir. Ancak nitel araştırmalarda güvenilirliğe yönelik bazı önlemler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık şekilde tanımlanması, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kuramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması bu önlemler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada güvenilirlik sağlanabilmesi için şu çalışmalar yapılmıştır:

Araştırmanın yöntemi, çalışma evreni ve çalışma grubunun nasıl belirlendiği, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve öğretmenlerle ilgili ayrıntılı tanımlamalar yapılmıştır. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında bulgularla ilgili olarak görüşme ve gözlem notlarından alıntılar yapılmış, ham veriler başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Araştırmacı eğitim ortamında, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde gözlem çalışmalarını yürütmüştür.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi dönemdeki çocukların saldırgan davranışları ve okul öncesi öğretmenlerinin bu davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlar İle İlgili Bulgular

Araştırmanın çalışma evreni ve çalışma grubunda yer alan, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların gösterdiği saldırgan davranışlar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

#### 4.1.2. Çalışma Evreninde Yer Alan Çocuklarda Görülen Saldırgan Davranışlarla İlgili Bulgular

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun iki alt faktörü olan fiziksel ve ilişkisel saldırganlık boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 12. Çalışma Evreninde Yer Alan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Saldırganlık	Maddeler	$\bar{X}$	S
Fiziksel Saldırganlık	2. Diğerlerine tekme atar ya da vurur	1.67	.92
	5. Diğer çocukları dövmekle ya da vurmakla sözel olarak tehdit eder	1.47	.86
	7. Diğer çocukları iter ya da kakar	1.76	.97
	12. İsteklerini almak için akranını fiziksel zarar vermekle sözel olarak tehdit eder	1.45	.83
	14. Sinirlendiğinde diğer çocukların eşyalarına (sanat ürünlerine, oyuncaklarına) zarar verir	1.46	.87
	17. İstedikleri kabul edilmediğinde diğerlerine bir şeyler fırlatır	1.65	.97
	20. Akranı oyuncağını paylaşmadığı sürece, akranını (bisiklet, oyuncak at gibi) bir oyuncaktan iterek düşürmekle ya da ilgilendiği şeye (örneğin; blok oyuncakları gibi) zarar vermekle sözel olarak tehdit eder	1.48	.92
	23. Çimdikleyerek diğer çocukların canını acıtır	1.33	.75
	<b>Toplam</b>	1.53	.69
	İlişkisel Saldırganlık	4. Akranı istediğini yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da onun arkadaşı olmayacağını söyler	2.43
8. Diğerlerine başka biriyle oynamamalarını ya da arkadaş olmamalarını söyler		1.60	.95
11. Bir akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz		2.24	1.11
15. Akranları isteklerini yapmadığı sürece onları doğum günü partisine çağırmayacağını söyler		1.55	.90
21. Diğerlerinin bir çocuğu sevmemeleri için çalışır. (O çocuk hakkında arkasından dedikodu yaparak)		1.37	.76
22. Akranı söylediği şeyi yapmazsa, onu oyun grubuna almamakla sözel olarak tehdit eder		1.67	.95
<b>Toplam</b>		1.81	.73

Tablo 12 incelendiğinde, fiziksel saldırganlık alt faktörünün, 7. ( $\bar{X} = 1.76$ ) ve 2. ( $\bar{X} = 1.67$ ) madde puan ortalamalarının diğer maddelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Fiziksel saldırganlığın 7. maddesinin diğer çocukları itme ve 2. maddesinin diğer çocuklara vurma davranışları olduğu ve bu davranışların okul öncesi dönem çocukları arasında diğer fiziksel saldırganlık davranışlara göre daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. İlişkisel saldırganlık alt faktörünün, 4. ( $\bar{X} = 2.43$ ) ve 11. ( $\bar{X} = 2.24$ ) madde puan ortalamalarının diğer maddelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. İlişkisel saldırganlığın 4. maddesinde yer alan akranı istediğinin yapmazsa, onunla oynamayacağını yada arkadaşı olmayacağını söyleme davranışı okul öncesi dönem çocuklarında en fazla görülen ilişkisel saldırganlık davranışı olmuş, 11. maddede yer alan akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz davranışı da çocuklar arasında en fazla görülen ilişkisel saldırganlık davranışlarından biri olmuştur. Saldırganlık davranışları genel olarak incelendiğinde, fiziksel saldırganlık ( $\bar{X} = 1.53$ ) ve ilişkisel saldırganlık puan ortalamalarının 2 (çok seyrek)'ye yakın olması nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar (n=600) arasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının çok seyrek görüldüğü ( $\bar{X} = 1.81$ ) belirlenmiştir.

#### **4.1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular**

Araştırmada ilgili literatür taranarak ve Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu temel alınarak okul öncesi dönemdeki çocuklarda en sık gözlenen saldırgan davranışlar fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık olarak iki alt boyutta ele alınmış ve araştırmacı tarafından eğitim ortamında gözlenen çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının türüne ve görülme sıklıklarına ilişkin dağılımlara Tablo 13 ve 14'de yer verilmiştir.

**Tablo 13. Eğitim Ortamında Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Fiziksel Saldırganlık Davranışları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. İtme	35	30.7
2. Vurma	30	26.3
3. Çimdikleme	13	11.4
4. Düşürme	9	7.8
5. Boğazını sıkma	4	3.5
6. Tükürme	4	3.5
7. Top fırlatma	3	2.6
8. Tekme atma	3	2.6
9. Isırma	3	2.6
10. Kolunu sıkma	3	2.6
11. Oyuncak batırma	2	1.75
12. Saçını çekme	2	1.75
13. Kulağını çekme	1	0.87
14. Yüzünü çizme	1	0.87
15. Gözüne kum atma	1	0.87
<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Tablo 13 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan 20 çocukta en sık gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarının, arkadaşını itme (% 30.7) ve arkadaşına vurma (%26.3) davranışları olduğu görülmektedir. Çocuklarda sık gözlenen diğer fiziksel saldırganlık davranışları arkadaşını çimdikleme (%11.7) ve arkadaşını düşürmedir (%7.8). Diğer fiziksel saldırganlık davranışları da sırasıyla arkadaşının boğazını sıkma (%3.5), arkadaşına tükürme (%3.5), top fırlatma (%2.6), tekme atma (%2.6), ısırma (%2.6), kolunu sıkma (%2.6), arkadaşının yüzüne oyuncacı batırma (%1.75) ve saçını çekme (%1.75) olarak belirlenmiştir. Çocuklar arasında en az gözlenen fiziksel saldırganlık davranışları ise arkadaşının kulağını çekme (%0.87), yüzünü çizme (%0.87) ve gözüne kum atma (%0.87) davranışı olmuştur.

**Tablo 14. Eğitim Ortamında Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>İlişkisel Saldırganlık Davranışları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1. Uzaklaşmasını söyleme	12	15.7
2. Tehdit etme	11	14.4
3. Bağırma /kıзма	9	11.8
4. Arkadaş olmadığını söyleme	9	11.8
5. Kötü söz söyleme	6	7.8
6. Oyuna almama	5	6.5
7. Eşyasına zarar verme	5	6.5
8. Dil çıkarma	4	5.2
9. Dedikodu yapma	4	5.2
10. Resminin çirkin olduğunu söyleme	3	3.9
11. Elinden tutmamak	3	3.9
12. Evcilik köşesine almama	3	3.9
13. Oyununu bozma	2	2.6
<b>Toplam</b>	<b>76</b>	<b>100</b>

Tablo 14 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarının arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%15.7) ve arkadaşını tehdit etme (%15.7) olduğu görülmektedir. Çocuklar, oynamak istemedikleri, sevmedikleri yada farklı cinsiyetteki akranlarını yanlarında istememişler ve onlara yanlarından gitmelerini söylemişlerdir. Çocuklar arkadaşları istediklerini yerine getirmediğinde onları dövmekle, eşyasına zarar vermekle yada öğretmen ve anne babasına söylemekle tehdit etmişler ve gitmesini istemişlerdir. Arkadaşına bağırma/kızma (%11.8) ve arkadaş olmadığını söyleme (%11.8) çocuklarda sık gözlenen diğer ilişkisel saldırganlık davranışlarıdır. Çocuklarda gözlenen diğer ilişkisel saldırganlık davranışları sırasıyla, kötü söz söyleme (%7.8), oyuna almama (%6.5), eşyasına zarar verme (%6.5), arkadaş hakkında dedikodu yapma (%5.2), dil çıkarma (%5.2), resminin çirkin olduğunu söyleme (%3.9), arkadaşının elinden tutmamak (%3.9) ve evcilik köşesine almamaktır (%3.9). Çocuklar arasında en az görülen ilişkisel saldırganlık davranışı ise arkadaşının oyununu bozma (%2.6) olmuştur. Çocuklar arkadaşlarına bağırılmışlar, onlara “salak, deli, aptal” gibi kötü sözler söylemişlerdir. Bazı çocuklar arkadaşlarını kişisel eşyalarına, etkinlik yaparken resim veya diğer çalışmalarına zarar vermişlerdir. İstemedikleri arkadaşlarını oyuna almamış, onların kötü, yalancı, pis, oyunbozan vb. olduklarını söyleyerek arkadaşları hakkında dedikodu yapmışlardır. Bazen çocuklar



arkadaşlarına sadece dil çıkartarak onu kızdırmaya çalışmışlardır. Kız çocuklar oyun etkinliğinde erkeklerin elinden tutmak istememişler ve sevdikleri bir arkadaşlarının yanına oturmak yada onun elini tutmak için birbirlerine kötü sözler söylemişlerdir.

#### 4.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyet Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan erkek ve kız çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların dağılımına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

##### 4.2.1. Erkek Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular

Araştırmacı tarafından eğitim ortamında gözlenen erkek çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının görülme sıklıklarına ilişkin dağılımlara Tablo 15 ve 16'de yer verilmiştir.

**Tablo 15. Erkek Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

Fiziksel Saldırganlık Davranışları	f	%
1. İtme	30	32.2
2. Vurma	25	26.8
3. Çimdikleme	9	9.6
4. Düşürme	7	7.5
5. Top fırlatma	3	3.2
6. Tükürme	3	3.2
7. Boğazını sıkma	3	3.2
8. Tekme atma	3	3.2
9. Isırma	3	3.2
10. Oyuncak batırma	2	2.1
11. Yüzünü çizme	2	2.1
12. Saçını çekme	1	1.07
13. Kulağını çekme	1	1.07
14. Kolunu sıkma	1	1.07
15. Gözüne kum atma	1	1.07
<b>Toplam</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Tablo 15 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarda en sık gözlenen fiziksel saldırganlık davranışının, arkadaşını itme (% 32.2) ve arkadaşına vurma (%26.8) olduğu görülmektedir.

Aşağıda, erkek çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarından arkadaşını itme davranışı ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“E3 serbest zaman etkinliğinde kendi başına oturuyordu. Öğretmen E3’e arkadaşlarıyla birlikte oynayabileceğini söyledi. E3 eğitici oyuncak köşesine gitti ve Legolarla oynamaya başladı. Yanına erkek çocuklardan biri geldi ve E3’den kendisine biraz lego vermesini istedi. E3, “önce ben geldim” diyerek arkadaşını itti ve düşürdü. Arkadaşı öğretmenin yanına gitti ve E3’ü şikayet etti”.*

Erkek çocuklarda sık gözlenen diğer fiziksel saldırganlık davranışları arkadaşını çimdikleme (% 9.6) ve arkadaşını düşürmedir (%7.5). Erkek çocuklarda gözlenen diğer fiziksel saldırganlık davranışları da sırasıyla, top fırlatma (%3.2), tükürme (%3.2), arkadaşının boğazını sıkma (%3.2), tekme atma (%3.2), ısırma (%3.2), arkadaşının yüzüne oyuncak batırma (%2.1) ve arkadaşının yüzünü çizme (%2.1) olarak belirlenmiştir. Aşağıda, erkek çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarından arkadaşına tükürme davranışı ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Serbest zaman etkinliğinde çocuklar boyama çalışması yapmak için masaya oturdular. E7 sandalyenin üzerinde sağa sola dönüyordu. Sonra masadan kalktı ve sınıfta dolaşmaya başladı. Öğretmen E7’ye şöyle dedi; “E7, hadi koridora çık ve 5 kez koş gel”. E7 koşarak koridora çıktı. Sınıftaki diğer erkek çocuklardan Ş’de öğretmeninden koridora çıkmak için izin istedi. Öğretmen “tamam sende çık” dedi. Ş ve E7 koridorda koşmaya başladılar. Birbirlerini yakalamaya çalışıyorlardı. E7, Ş’nin ayağına takıldı ve düştü. Sonra arkadaşının yanına giderek ona tükürdü”.*

Çocuklar arasında en az gözlenen davranışlar ise saçını çekme (%1.05), kulağını çekme (%1.07), kolunu sıkma (%1.07), ve arkadaşının gözüne kum atma (%1.07) olmuştur. Aşağıda, erkek çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarından arkadaşının boğazını sıkma davranışı ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Serbest zaman etkinliğinde çocuklar sanat etkinliği yapıyordu. E9 sınıf içerisinde amaçsız geziniyordu. Daha sonra E9 masada etkinlik yapan D’nin yanına giderek iki eliyle arkadaşının boğazını sıkı. D hiç tepki vermedi”.*

**Tablo 16. Erkek Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

İlişkisel Saldırganlık Davranışları	f	%
1. Bağırma /kızma	6	30
2. Uzaklaşmasını söyleme	3	15
3. Oyununu bozma	2	10
4. Tehdit etme	2	10
5. Kötü söz söyleme	2	10
6. Eşyalarını zarar verme	2	5
7. Resminin çirkin olduğunu söyleme	1	5
8. Arkadaş olmadığını söyleme	1	5
9. Oyuna almama	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 16 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek çocuklar arasında en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışı, arkadaşına bağırma/kızma (%30) iken ikinci sırada arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%15) yer almıştır. Erkek çocuklar çoğunlukla arkadaşları oyunlarını bozduğu ya da oyuncaklarını aldığı için onlara kızmış/bağırılmışlar ve yanlarından gitmesini istemişlerdir. Erkek çocuklarda gözlenen diğer ilişkisel saldırganlık davranışları arkadaşının oyununu bozma (%10), kötü söz söyleme (%10) ve arkadaşını tehdit etme (%10) olmuştur. Çocuklar arkadaşlarının oyununu bozarak, arkadaşlarına deli, salak gibi kötü sözler söyleyerek, dövmekle yada oyuna almamakla tehdit ederek onları dışlamaya çalışmışlardır. Aşağıda, erkek çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışından arkadaşına bağırma ve arkadaşına kötü söz söyleme ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“E1 arkadaşı ile birlikte bloklarla oynuyordu. Blokları, blok köşesinden alarak başka bir yere taşımaya başladı. Arkadaşlarını “bana da ayırın, hepsini bitirmeyin” diyerek uyardı. Daha sonra arkadaşlarının yanına geldi ve “bana çok az blok bırakmışsınız” diyerek onlara bağırıldı. Arkadaşı E1’e, “burada daha çok var, sende onları al” dedi. E1 arkadaşına “deli, deli” dedi. Arkadaşı da öğretmenin yanına giderek E1’i şikayet etti.*

Erkek çocuklarda gözlenen diğer davranışlarda arkadaşının eşyalarına zarar verme (%5), arkadaşına resminin çirkin olduğunu söyleme (%5), artık arkadaş olmadığını söyleme (%5) ve arkadaşını oyuna almamadır (%5).

#### 4.2.2. Kız Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular

Araştırmacı tarafından eğitim ortamında gözlenen kız çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının görülme sıklıklarına ilişkin dağılımlara Tablo 17 ve 18’de yer verilmiştir.

**Tablo 17. Kız Çocuklarda Gözlenen Fiziksel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

Fiziksel Saldırganlık Davranışları	f	%
1. İtme	5	25
2. Vurma	5	25
3. Çimdikleme	4	20
4. Kolunu sıkma	2	10
5. Düşürme	2	10
6. Tükürme	1	5
7. Boğazını sıkma	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 17 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kız çocuklarda en fazla gözlenen fiziksel saldırganlığın arkadaşını itme (25), arkadaşına vurma (%25) ve arkadaşını çimdikleme (%25) olduğu görülmektedir. Kız çocuklarında gözlenen diğer ilişkisel saldırganlık davranışları, arkadaşlarının kolunu sıkma (%10) ve arkadaşlarını düşürme (%10) olmuştur. Arkadaşına tükürme (%5) ve arkadaşının boğazını sıkma (%10) davranışları sadece bir kız çocuğunda görülmüştür. Eğitim ortamında kız çocukları isteklerini elde etmek için fiziksel saldırganlığa başvurmuşlar ve fiziksel saldırganlığı ilişkisel saldırganlıkla birlikte kullanmışlardır.

Aşağıda, kız çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarından arkadaşına vurma ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“K2 iki kız arkadaşı ile birlikte küçük plastik Legolarla oynuyordu. K2 önündeki legolar bitince yanındaki arkadaşının gözünü eliyle kapattı ve onunkilerden bir tanesini aldı. Sonrada arkadaşının kafasına vurdu. Arkadaşı hiçbir şey söylemedi”.*

**Tablo 18. Kız Çocuklarda Gözlenen İlişkisel Saldırganlık Davranışı Frekans ve Yüzde Değerleri**

İlişkisel Saldırganlık Davranışları	f	%
1. Uzaklaşmasını söyleme	9	16
2. Tehdit etme	9	16
3. Arkadaş olmadığını söyleme	8	14.2
4. Dedikodu yapma	4	7.1
5. Oyuna almama	4	7.1
6. Kötü söz söyleme	4	7.1
7. Dil çıkarma	4	7.1
8. Bağırma /kıзма	3	5.3
9. Elinden tutmamak	3	5.3
10. Evcilik köşesine almama	3	5.3
11. Eşyasına zarar verme	3	5.3
12. Resminin çirkin olduğunu söyleme	2	3.5
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kız çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarının, arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%16) ve arkadaşını tehdit etme (%16) olduğu görülmektedir. Kız çocukları arkadaşlarını, dövmekle, arkadaş olmamakla, onlarla oynamamakla, sevdiği bir şeyi ona vermemekle, anne babasına ya da öğretmene söylemekle tehdit etmişler ve yanlarından gitmesini istemişlerdir. Aşağıda, kız çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşını tehdit etme ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Çocuklar oyun etkinliği için bahçeye çıktılar. Kızlar kum havuzunun yanına gittiler. K1, kız arkadaşlarını etrafında topladı ve küreklerle kovalara kum doldurmaya başladılar. K1, elindeki küreği hiç bırakmadı ve diğer arkadaşlarına*

küreği vermedi. Sonra yanına kız arkadaşlarından M geldi ve küreği K1'in elinden çekti. K1, M'ye doğru döndü ve "çabuk buradan git yoksa seni mahvederim" diyerek arkadaşını tehdit etti. M, oradan ayrıldı ve salıncağın yanına gitti".

Kız çocukları ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaş olmadığını söyleme (%14.2) davranışını da sıklıkla göstermişlerdir. Kız çocuklarında gözlenen diğer ilişkisel saldırganlık davranışları, arkadaşını hakkında dedikodu yapma (%7.1), arkadaşını oyuna almama (%7.1), arkadaşına salak, sümüklü gibi kötü sözler söyleme (%7.1) ve arkadaşına dil çıkarma (%7.1) olmuştur.

Aşağıda, kız çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşına gitmesini söyleme ve arkadaşına kötü söz söyleme ile ilgili örnek yer almaktadır.

"Oyun etkinliğinde öğretmen, "çocuklar haydi bakalım halka olalım" dedi. Erkek çocuklardan R, K5'in yanına geldi ve onun elinden tutmak istedi. K5 elini çekti ve R'ye "git yanımdan, seninle oynamak istemiyorum" dedi. R, "öğretmenim, K5 benim elimi tutmuyor" diyerek K5'i öğretmene şikayet etti. K5, R kendisini öğretmene şikayet ettiği için sinirlendi ve ona "pis ispiyoncu" dedi. R, tekrar "öğretmenim" diye seslendi, sonra sustu".

Kız çocuklarında daha az gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışları ise arkadaşına bağırma/kızma (%5.3), arkadaşının elinden tutmama (%5.3), arkadaşını evcilik köşesine almama (%5.3), arkadaşının eşyalarına zarar verme (%5.3) ve arkadaşının resminin çirkin olduğunu söylemedir (%3.5). Aşağıda, kız çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşına kötü söz söyleme, arkadaş olmadığını söyleme ve evcilik köşesine almama ile ilgili örnek yer almaktadır.

"K4 sırtında çantasıyla sınıfa geldi. Çantasında bir tane bebek ve küçük yapışkanlardan vardı. Kız arkadaşlarını yanına çağırdı ve çantasındakileri gösterdi, "kim bunlardan almak ister?" diye sordu. Kızların hepsi "ben ben" dediler. K4 "hayır herkese veremem bugün kim benimle oynarsa ve dediklerimi yaparsa ona vereceğim" dedi ve çantasını dolabına götürdü. Kızlarda onun peşinden gittiler. Kızlardan B, "arkadaşım bana bir tane verir misin?" diye sordu. K4 bir tane yapışkanı B'ye verdi. Diğer kızlarda yapışkan istediler ancak onlara vermedi. Daha sonra birlikte evcilik köşesine geçtiler. K4 abla oldu B'de onun kardeşiydi. Birlikte

*gezmeye çıktılar. Sonra B, K4'den aldığı yapışkanı alnına yapıştırdı. K4, “ver onu bana, onu ablalar takar” dedi. B, yapışkanı vermek istemedi. K4 “versene aptal, o benim” dedi. B, “hayır o benim, sen bana verdin” diye cevap verdi. K4 “vazgeçtim, seninle arkadaş değilim, ver çabuk yapışkanımı” dedi. B, yapışkanı vermeyince K4 arkadaşına dil çıkardı ve gitti. B, evcilik köşesine döndü. K4 onu evcilik köşesine almadı, “artık bizimle oynamıyorsun, arkadaşımız değilsin” dedi. B, etkinlik yapmak için masaya geçti”.*

#### **4.2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Her Bir Erkek Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular**

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı her çocuk için ayrı ayrı belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Her Bir Erkek Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı

Saldırgan Davranışlar	Saldırgan Davranışın Gözlenme Sıklığı																												
	E1		E2		E3		E4		E5		E6		E7		E8		E9		E10		E11		E12		E13		Toplam		
Fiziksel Saldırganlık	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
İtme	4	30.7	-	-	2	40	4	57.1	4	57.1	4	57.1	-	-	4	44.4	2	22.2	-	-	2	33.3	2	50	2	20	30	32.2	
Vurma	4	30.7	7	58.3	-	40	1	14.3	1	14.3	1	14.3	1	50	3	33.3	2	22.2	-	-	1	16.6	-	-	4	40	25	26.8	
Çimdikleme	-	-	2	16.6	2	-	-	-	-	-	1	14.3	-	-	1	11.1	-	-	1	33.3	1	16.6	1	25	-	-	9	9.6	
Düşürme	3	23	-	-	-	-	1	14.3	1	14.3	-	-	-	-	-	-	1	11.1	-	-	1	16.6	1	25	-	-	8	7.5	
Top fırlatma	-	-	1	8.3	1	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11.1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3.2	
Tükürme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14.3	1	50	-	-	1	11.1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3.2	
Boğazını sıkma	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	22.2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3.2	
Tekme atma	-	-	-	-	-	-	-	-	1	14.3	-	-	-	-	1	11.1	-	-	1	33.3	-	-	-	-	-	-	3	3.2	
Isırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33.3	1	16.6	-	-	1	10	3	3.2	
Oyuncak batırma	-	-	1	8.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10	2	2.1	
Yüzünü çizme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10	1	1.07	
Saçını çekme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	10	1	1.07	
Kulağını çekme	-	-	-	-	-	-	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.07	
Kolunu sıkma	1	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.07	
Gözüne kum atma	-	-	1	8.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.07	
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>13.8</b>	<b>12</b>	<b>12.7</b>	<b>5</b>	<b>5.3</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>	<b>7</b>	<b>7.4</b>	<b>2</b>	<b>2.1</b>	<b>9</b>	<b>9.5</b>	<b>9</b>	<b>9.5</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>	<b>4</b>	<b>4.2</b>	<b>10</b>	<b>10.6</b>	<b>94</b>	<b>100</b>	
<b>İlişkisel Saldırganlık</b>																													
Bağırma /kızma	1	25	-	-	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	100	6	30
Uzaklaşmasını söyleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	66.6	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	3	15	
Oyununu bozma	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100	-	-	-	-	-	-	2	10		
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	1	33.3	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10		
Kötü söz söyleme	2	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10		
Eşyasına zarar verme	-	-	1	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5		
Arkadaş olmadığını söyleme	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5		
Oyuna almama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5		
Resminin çirkin olduğunu söyleme	1	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5		
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	



Tablo 19 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek çocuklar arasında en fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösteren çocukların E1 (%13.8) ve E2 (%12.7) olduğu görülmektedir.

E1 en sık arkadaşını itme (%30.7), arkadaşına vurma (%30.7) ve arkadaşını düşürme (%23) davranışı göstermiştir. Arkadaşının boğazını (%7) ve kolunu sıkma (%7) davranışları daha az görülmüştür. E1, erkek çocuklar arasında ilişkisel saldırganlık davranışları en fazla gözlenen çocuk olmuştur. Arkadaşlarına sinirlendiğinde “deli, salak” gibi kötü sözler (%50) söylemiş, onlara bağırması/kızması (%25) ve resimlerinin çirkin olduğunu (%25) söylemiştir. E1’in sınıf içinde lider konumunda olan diğer erkek çocukları kolaylıkla yönlendirebilen ve fiziksel olarak da diğer çocuklardan daha yapılı bir çocuk olduğu görülmüştür. E1 arkadaşları oyuncakları yada etkinliği paylaşmaya çalıştıklarında bu oyuncak yada etkinliği elde etmek için arkadaşlarına vurmuş, onları itmiş ve düşürmüştür. E1 bazen sadece öğretmenin yada arkadaşlarının dikkatini çekmek için arkadaşlarına vurmuş ve kaçmıştır. Bu davranışlarını daha çok kendi hemcinsi olan çocuklara karşı göstermiştir. E1 saldırganlık davranışı sonucunda istediğini elde etmiş diğer çocuklar ona çok fazla tepki vermemişlerdir.

Öğretmeni (Ö1) E1 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E1, çok zeki ancak çok yaramaz bir çocuk. Evde şiddet görüyor ve annesi de öfkesini kontrol edemeyen bir bayan. Daha önce E1 yanağında çizik ile okula geldi. Bunu kim yaptı sana? diye sorunca annesinin yaptığını söyledi. Aynı zaman E1 çok akıllı bir çocuk ve her şeyi çok çabuk kavryor. Ancak bazen bende E1’in arkadaşlarına karşı olan bu saldırgan davranışları ile ilgili hiçbir şey yapamıyorum”.*

E2’nin sınıf içindeki fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en fazla arkadaşına vurma (%58.3) davranışı gösterdiği, bu davranışını sürekli tekrarlama eğiliminde olduğu ve bu davranışı kız yada erkek tüm arkadaşlarına karşı gösterdiği gözlenmiştir. E2 bazen arkadaşlarını çimdiklemiş (%16.6), onlara top fırlatmış (%8.3), arkadaşının yüzüne oyuncak batırmış (%8.3) ve gözüne kum atmıştır (%8.3). E2’nin ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında sadece bir kez arkadaşının eşyasına zarar verme davranışı gösterdiği belirlenmiştir. E2 sinirlendiği bir arkadaşının boya kalemlerini ve boyama çalışmasını yere atmıştır. E2’nin sınıf

içinde, arkadaşları tarafından çok yaramaz olarak etiketlendiği ve arkadaşları tarafından öğretmene sürekli şikayet edilen bir çocuk olduğu gözlenmiştir. E2, öğretmenin görüş alanı dışında olduğu zamanlarda arkadaşlarına vurup kaçmış, bazen de onları çimdiklemiştir. E2 saldırgan davranışlar gösterdiğinde sınıfta hep ön plana çıkmış, arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini çekmiştir. Öğretmeni, E2 saldırgan davranışlar gösterdiği zamanlarda çoğunlukla onu etkinliğe almamış ve sınıfta uzak bir köşede oturma cezası vermiştir.

Öğretmeni (Ö2) E2 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “E2, arkadaşlarına sürekli vuruyor, arkadaşına vurma diyerek onu uyarmam yada ona ceza vermem hiçbir şeyi değiştirmiyor. E2'nin iki tane ağabeyi var ve onları örnek alıyor. Ağabeyleri de aynı şekilde yaramaz ve saldırgan çocuklar. Aile bu konuda benimle işbirliği yapmıyor”.

Yapılan gözlemler sonucunda fiziksel saldırganlık davranışlarını sıklıkla gösteren çocuklardan biride E13 (%10.6) olmuştur. E13'ün gösterdiği fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşına vurma (%40) ve arkadaşını itme (%20) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. E13 sınıf içinde isteklerini elde edemediği zamanlarda arkadaşını ısırma (%10), arkadaşının yüzüne oyuncak batırma (%10), arkadaşının yüzünü çizme (%10) ve arkadaşının saçını çekme (%10) davranışları göstermiştir. E13'ün sınıf içinde gösterdiği ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında sadece bir kez arkadaşına bağırma/kızma davranışı gösterdiği belirlenmiştir. E13, arkadaşları onun oyuncasını aldıklarında yada onun yerine oturduklarında öncelikle bağırması sonrada fiziksel saldırganlık davranışı göstermiştir. E13 sınıf içinde bir etkinlikten diğerine geçmesi istendiğinde saldırgan davranışlar göstererek, çığlık atarak yada sınıftan kaçarak bu geçişten kaçmak istemiştir. Arkadaşları ile oyuncakları paylaşma konusunda her zaman problem yaşamış, bağırarak arkadaşına vurmuş, itmiş yada ısırmıştır. Bu durumda arkadaşları yada öğretmen çoğunlukla E13'ü yalnız bırakmış, oda istediği şekilde oynamıştır.

Öğretmeni sınıf içinde E13'ün davranışlarını hep kontrol altında tutmaya çalışmış ancak saldırgan davranışların pek çoğunu görmezden gelerek sınıfta E13 yokmuş gibi davranmıştır. Öğretmeni (Ö12), E13 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “E13'de konuşma problemi ve aşırı hareketlilik var. Okula başladığında

*diğer sınıftaydı ancak arkadaşlarına vurduğu ve zarar verdiği için, velilerden gelen şikayetler üzerine sınıfının değiştirilmesine karar verildi ve benim sınıfıma geldi. Aile E13'ün bu durumunu kabul etmiyor, kendisini RAM'a gönderdik ama herhangi bir sonuç alamadık. Sınıftaki diğer çocuklarla konuşarak, E13'ün yaptıklarını görmezden gelmelerini sağlıyorum yani onu biraz soyutluyorum. Ben bu dengeyi iyi ayarlamaya ve onun saldırgan davranışlarını kontrol etmeye çalışıyorum”.*

Fiziksel saldırganlık davranışlarını ilişkisel saldırganlığa göre daha fazla gösteren E9'da en çok arkadaşına vurma (%22.2), arkadaşını itme (%22.2) ve arkadaşının boğazını sıkma (%22.2) davranışları gözlenmiştir. Arkadaşına tükürme (%11.1), top fırlatma (%11.1) ve arkadaşını düşürme (%11.1) E9'un gösterdiği diğer fiziksel saldırganlık davranışlarıdır. E9'un gösterdiği ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında bir kez arkadaşına gitmesini söyleme ve bir kez de arkadaşının eşyasına zarar verme davranışları gösterdiği görülmektedir. E9 sınıf içinde, arkadaşları yakınında olduğunda onlara vurmuş, itmiş ve boğazlarını sıkmıştır. Oyuncakları paylaşmak yada sırasını beklemek istememiş bu durumlarda saldırgan davranışlar göstermiştir. E9 etkinlik yapmaktan hoşlanmamaktadır. Çoğunlukla sınıf içinde tek başına oynamış ve diğer çocuklarla çok az iletişim kurmuştur. Diğer çocuklar E9'un kendilerine zarar vermesinden korktukları için onunla oynamak istememişlerdir.

Öğretmen diğer çocukları, “E9'a dokunmayın, ona yaklaşmayın” diyerek uyarmıştır. Öğretmeni (Ö10) E9 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: “E9'a ceza versem de hiçbir şey değişmiyor. Özellikle pazartesi günleri daha hırçın ve saldırgan davranıyor. Ailede de bazı problemler var. Sınıftaki diğer çocuklar E9'un bu davranışlarında olumsuz etkileniyor ve veliler bu konuda çok şikayet ediyorlar. Veliler çocuklarını “sende ona vur, sende onu çimdikle” şeklinde yönlendiriyorlar. Bende bu durumda hiçbir şey yapamıyorum”.

E8'in fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında arkadaşını itme (%44.4) ve arkadaşına vurma (%33.3) davranışlarını sıklıkla gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşını çimdikleme (%11.1) ve arkadaşına tekme atma (%11.1) davranışlarını ise daha az göstermiştir. E8'in ilişkisel saldırganlık davranışlarından, arkadaşına bağırma kızma ve arkadaşını oyuna almama davranışlarını birer kez gösterdiği belirlenmiştir. E8'in sınıf içinde çok fazla konuşmadığı, oyun etkinliklerinde

öncelikle kenardan oyunu izlediği daha sonra oyuna katıldığı, öğretmeni ile çok fazla iletişim kurmadığı ve çoğunlukla öğretmenin yönergelerini duymuyormuş gibi davrandığı gözlenmiştir. E8'in sınıf kurallarına uymakta zorlandığı özellikle toplanma temizlik gibi rutin etkinliklerden kaçmaya çalıştığı belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö9) E8 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E8 sınıf içinde çok fazla fark edilmeyen içine kapanık bir çocuk. Bazen arkadaşları ile iletişim kurmakta zorlanır ve problemlerini arkadaşlarına vurarak yada onları iterek çözmeye çalışır”*.

E4'ün fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%57.1) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşıyla problem yaşadığı zaman onu iterek kendinden ve oyuncaklarından uzaklaştırmaya çalışmıştır. Arkadaşına vurma (%14.3), arkadaşını düşürme (%14.3) ve arkadaşının kulağını çekme (%14.3) davranışları daha az gözlenmiştir. E4'ün ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşının oyununu bozma (%33.3), arkadaşını tehdit etme (%33.3) ve artık arkadaş olmadığını söyleme (%33.3) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. E4 arkadaşına kızdığı zaman onu dövmekle tehdit etmiş ve arkadaşını olmadığını söyleyerek onu uzaklaştırmaya çalışmıştır.

Öğretmeni (Ö5) E4 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E4 çok çabuk sinirlenen bir çocuk. En küçük olayda bile tahammül göstermez ve her şeyin onun istediği gibi yapılmasını bekler. Ailenin tek çocuğu ve her istediği hemen yapılan bir çocuk. Sınıf içinde de arkadaşlarından aynı şeyleri bekliyor, bu nedenle onlarla sorun yaşıyor”*.

E5'in saldırgan davranışlarına bakıldığında fiziksel saldırganlık davranışlarından en çok arkadaşını itme (%57.1) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşına vurma (%14.3), arkadaşını düşürme (%14.3) ve arkadaşına tekme atma (%14.3) davranışları daha az gözlenmiştir. E5'in ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşını tehdit etme davranışını sadece bir kez gösterdiği belirlenmiştir. E4 ve E5'in aynı sınıfta iki iyi arkadaş oldukları ancak çoğu zaman anlaşamayarak kavga ettikleri gözlenmiştir. E4 ve E5'te benzer saldırganlık davranışları gözlenmiştir.

Öğretmeni (Ö5) E5 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E5 genellikle uyumlu bir çocuk ancak arkadaşı ona bir şey yaparsa bunun karşılığını*

*mutlaka verir. Eğer arkadaşı ona vurursa E5’de mutlaka o arkadaşına vurur. Onu oyuna almaz. Kendine yapılanı asla unutmaz”.*

E6’nın fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%57.1) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. E6 arkadaşlarına sinirlendiğinde onları iterek düşürmeye çalışmış ve arkadaşından gitmesini istemiştir. Arkadaşına vurma (%14.3), arkadaşını düşürme (%14.3) ve arkadaşına tükürme (%14.3) davranışları ise daha az gözlenmiştir. E6’in ilişkisel saldırganlık davranışlarından, arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%66.6) ve arkadaşına bağırma/kızma (%33.3) davranışları gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö8) E6 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E6 arkadaşları arasında popüler olan bir çocuk. Diğer çocuklar onunla oynamak ister ancak o kiminle oynamak isterse onu seçer. Arkadaşlarına karşı acımasızdır. Bazen kurallara uymakta zorlanır. Arkadaşları ile anlaşamadığı zamanlarda onlara bağırarak yada fiziksel olarak onlara zarar vererek onları korkutmaya çalışır”.*

E11’in fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%33.3) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşına vurma (%16.6), arkadaşını çimdikleme (%16.6), arkadaşını düşürme (%16.6) ve arkadaşını ısırma (%16.6) davranışları daha az gözlenmiştir. E11’in gözlemler süresince ilişkisel saldırganlık davranışları göstermediği belirlenmiştir.

E12’nin fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%50) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşını çimdikleme (%25) ve arkadaşını düşürme (%25) davranışları daha az gözlenmiştir. E12’nin gözlemler süresince ilişkisel saldırganlık davranışlarını göstermediği belirlenmiştir.

E11 ve E12 tek yumurta ikizi kardeşlerdir. Sınıf içinde ikizler birbirleriyle anlaşmamakta ancak birbirlerinden de ayrılmamaktadırlar. Gözlemler süresince ikizler aynı oyuncaklarla oynamak istemişler ve bu nedenle sık sık kavga etmişlerdir. E11, E12’ye göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilemiş, diğer çocuklarla oyuncakları paylaşma konusunda sıkıntı yaşamıştır. İkizler diğer arkadaşlarına ve birbirlerine karşı benzer saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Öğretmen duruma müdahale ettiğinde sakinleşmişler ve daha sonra oyunlarına devam etmişlerdir.

Öğretmeni (Ö7) E11 ve E12 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“Çocuklar sınıf içinde anlaşamıyorlar. Babanın ilgisizliğinden dolayı E11 daha fazla*

*saldırgan davranış gösteriyor, kardeşini kıskanıyor ve çoğu zaman ona saldırıyor. Diğer çocuklarla kavga ettiklerinde birbirlerini korumaya çalışıyorlar. Aileye ikizlerin ayrı sınıflarda olmalarını önerdim ancak aile bunu kabul etmedi”.*

E3’ün fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%40) ve arkadaşına vurma (%40) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşına top fırlatma (%20) davranışı bir kez gözlemlenmiştir. E3’ün gözlemler süresince ilişkisel saldırganlık davranışları göstermediği belirlenmiştir. E3’ün sınıf içinde sakin bir çocuk olduğu ve sorunlarını konuşarak yada diğer yollarla çözemediği durumlarda saldırganlığa başvurduğu belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö4) E3 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E3 çok sık hastalanan hassas bir çocuk. Bu nedenle okula çoğu zaman gelmiyor. Okula geldiği zamanlarda da arkadaşları ile anlaşmakta ve kendini kabul ettirmekte bazen problem yaşıyor”.*

Fiziksel saldırganlık davranışlarını en az gösteren çocuklardan biri E10 (%3.1) olmuştur. E10’un fiziksel saldırganlık davranışları, arkadaşını çimdikleme (%33.3), arkadaşına tekme atma (%33.3) ve arkadaşını ısırma (%33.3) davranışlarını bir kez gösterdiği belirlenmiştir. E10’un ilişkisel saldırganlık davranışlarından arkadaşının oyununu bozma davranışını bir kez gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö11) E10 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E10 sınıf içinde arabulucu gibidir. Herkesle arkadaştır ama bu arkadaşlıklar çok kısa sürer. En küçük anlaşmazlıklar kavgaya dönüşür ve arkadaşlıkları da böylece biter”.*

Erkek çocuklar arasında fiziksel saldırganlık davranışlarını en az gösteren E7 (%2.1) olmuştur. E7’nin fiziksel saldırganlık davranışlarından arkadaşına vurma (%50) ve arkadaşına tükürme (%33.3) davranışlarını bir kez gösterdiği belirlenmiştir. İlişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında E7’nin bu davranışları gözlemler süresince göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö8) E7 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“E7 sınıf içinde çok hareketli bir çocuk. Hiç yerinde duramaz ve dikkatini toplamada zorlanır. Bu hareketlilik diğer çocuklara da olumsuz bir şekilde yansıyor”.*

#### **4.2.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Her Bir Kız Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı İle İlgili Bulgular**

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda çalışma grubunda yer alan kız çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların türü ve sıklığı her çocuk için ayrı ayrı belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20. Her Bir Kız Çocukta Gözlenen Saldırgan Davranışların Türü ve Sıklığı**

Saldırgan Davranışlar	Saldırgan Davranışın Gözlenme Sıklığı															
	K1		K2		K3		K4		K5		K6		K7		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
<b>Fiziksel Saldırganlık</b>																
İtme	1	50	-	-	-	-	3	60	1	16.6	-	-	-	-	5	25
Vurma	-	-	3	42.9	-	-	-	-	2	33.3	-	-	-	-	5	25
Çimdikleme	-	-	1	14.3	-	-	-	-	3	50	-	-	-	-	4	20
Kolunu sıkma	-	-	2	28.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10
Düşürme	-	-	-	-	-	-	2	40	-	-	-	-	-	-	2	10
Tükürme	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5
Boğazını sıkma	-	-	1	14.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>35</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
<b>İlişkisel Saldırganlık</b>																
Uzaklaşmasını söyleme	-	-	-	-	2	40	2	12.5	5	22.7	-	-	-	-	9	16
Tehdit etme	4	40	3	100	-	-	-	-	2	9	-	-	-	-	9	16
Arkadaş olmadığını söyleme	-	-	-	-	-	-	5	31.3	3	13.6	-	-	-	-	8	14.2
Dedikodu yapma	1	10	-	-	-	-	-	-	3	13.6	-	-	-	-	4	7.1
Oyuna almama	-	-	-	-	-	-	2	12.5	2	9	-	-	-	-	4	7.1
Kötü söz söyleme	-	-	-	-	-	-	2	12.5	2	9	-	-	-	-	4	7.1
Dil çıkarma	1	10	-	-	1	20	1	6.2	1	4.5	-	-	-	-	4	7.1
Bağırma /kızma	-	-	-	-	2	40	-	-	1	4.5	-	-	-	-	3	5.3
Elinden tutmamak	-	-	-	-	-	-	2	-	1	4.5	-	-	-	-	3	5.3
Evcilik köşesine almama	-	-	-	-	-	-	1	6.2	2	9	-	-	-	-	3	5.3
Eşyasına zarar verme	3	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	5.3
Resminin çirkin olduğunu söyleme	1	10	-	-	-	-	1	6.2	-	-	-	-	-	-	2	3.5
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>17.8</b>	<b>3</b>	<b>5.3</b>	<b>5</b>	<b>8.9</b>	<b>16</b>	<b>28.5</b>	<b>22</b>	<b>39.2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>56</b>	<b>100</b>



Tablo 20 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan kız çocuklar arasında en fazla saldırgan davranış gösteren çocukların K5 (%36.8) ve K4 (%27.6) olduğu ve bu çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını fiziksel saldırganlık davranışlarına göre daha fazla gösterdikleri görülmektedir.

K5'in ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en sık arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%22.7), arkadaş olmadıklarını söyleme (%13.6) ve arkadaş hakkında dedikodu yapma (%13.6) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. K5'in diğer davranışları, arkadaşını tehdit etme (%9), arkadaşını oyuna almama (%9), arkadaşına kötü sözler söyleme (%9) ve arkadaşlarını evcilik köşesine almamadır (%9). Arkadaşına dil çıkarma (%4.5), arkadaşına bağırma/kızma (%4.5) ve arkadaşının elinden tutmama (%4.5) davranışları ise bir kez gözlenmiştir. K5'in fiziksel saldırganlık davranışları incelendiğinde arkadaşını çimdikleme (%50), arkadaşına vurma (%33.3) ve arkadaşını itme (%16.6) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. K5, sınıf içinde gözlenen çocuklar arasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını en fazla gösteren çocuk (%36.8) olmuştur. K5'in dil becerilerinin oldukça gelişmiş, kendine güvenen ve diğer çocukları kolaylıkla yönlendirebilen bir çocuk olduğu gözlenmiştir. Sınıf içinde isteklerinin yerine getirilmesi için genellikle ilişkisel saldırganlık davranışları göstermiş ancak amacına ulaşamadığı durumlarda fiziksel saldırganlık davranışları sergilemiştir. İlişkisel saldırganlık davranışları öğretmeni tarafından genellikle görmezden gelinmiş, diğer çocuklarda K5 ile oynayabilmek için onun söylediklerine aldırış etmemişlerdir.

Öğretmeni (Ö7) K5 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“K5 biraz fazla konuşan ve kendine güvenen bir çocuk. İsteklerini elde etmek için diğer çocuklara karşı bazen acımasız olabilir. Özellikle amcasının oğlu olan R'den pek hoşlanmaz ve onun yanında olmasını istemez. Sınıfta pek çok konuda bana yardım eder. Sınıfı düzenler, her şeyin yerini bilir, benim yardımcım gibidir”*.

K4'ün ilişkisel saldırganlık davranışlarını bakıldığında en sık arkadaş olmadığını söyleme (%31.3) davranışı gösterdiği belirlenmiştir. Diğer davranışları sırasıyla arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%12.5), oyuna almama (%12.5) ve kötü söz söylemedir (%12.5). Arkadaşına dil çıkarma (%6.2), evcilik köşesine almama (%6.2) ve resminin çirkin olduğunu söyleme (%6.2) davranışları bir kez

gözlenmiştir. K4'ün fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında en çok arkadaşını itme (%60) ve arkadaşını düşürme (%40) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. K4, arkadaşlarına isteklerini yerine getirmediği zaman onlara artık arkadaş olmadıklarını ve yanından yada evcilik köşesinden gitmesini söylemiş, istediği yere oturmak için arkadaşını iterek düşürmüştür.

Öğretmeni (Ö6) K4 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“K4 diğer çocuklarla çok fazla oynamaz, okula çok zor uyum sağladı bu nedenle genellikle benim yanımda dolaşır. Kızlardan birkaç tanesiyle iyi anlaşır ama onlar isteklerini yerine getirmezse hemen onlardan uzaklaşır ve diğer çocukların yanına giderek onları şikayet eder”*.

K1'in ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında arkadaşını tehdit etme (%40) ve arkadaşının eşyasına zarar verme (%30) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Arkadaşı hakkında dedikodu yapma (%10), arkadaşına dil çıkarma (%10) ve resminin çirkin olduğunu söyleme (%10) davranışları bir kez gözlemlenmiştir. K1'in fiziksel saldırganlık davranışları incelendiğinde arkadaşını itme ve arkadaşına tükürme davranışını bir kez gösterdiği belirlenmiştir. K1'in sınıf içinde daha çok kız arkadaşlarının ilgisini çekmek, onlara yakın olabilmek ve kendini sevdirmek, kendi ile ilgili olmayan bir durumda da arkadaşını savunmak için saldırganlık davranışları gösterdiği gözlenmiştir.

Öğretmeni (Ö1) K1 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“K1 arkadaşlarını mutlu etmek için evden farklı eşyalar getirir. Arkadaşlarının dolaplarını karıştırır ve eşyalarını izinsiz alarak eve götürür. Ayrıca bir arkadaşıyla oynuyorsa ona çok bağlanır ve onun yanından ayrılmak istemez. Bir seferinde koluna arkadaşının ismini yazarak okula geldi. K1'in anne ve babası arasında problemler var ve ortaokul 6. sınıfa giden ablası geceleri altını ıslatıyor. K1 de bu durumlardan olumsuz etkileniyor”*.

K3'ün ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında arkadaşına uzaklaşmasını söyleme (%40) ve arkadaşına bağırma/kızma (%40) davranışlarını daha fazla gösterdiği, arkadaşına sinirlendiğinde bir kez dil çıkardığı (%20) görülmüştür. K3'ün sınıf ortamında yapılan gözlemler sırasında fiziksel saldırganlık davranışları göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmeni (Ö4) K3 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“K3 sınıf içinde arkadaşları tarafından çok fazla seilmeyen bir çocuk. Çok fazla konuşmaz ve arkadaşları oyun saatinde onun yanında olmak istemezler”*.

Kız çocuklar içinde ilişkisel saldırganlık davranışını (%5.3) en az gösteren K2'nin fiziksel saldırganlık davranışlarının diğer çocuklardan daha fazla (%35) olduğu görülmektedir. K2'nin ilişkisel saldırganlık davranışlarına bakıldığında sadece bir kez arkadaşını tehdit etme davranışı gösterdiği gözlenmiştir. Fiziksel saldırganlık davranışlarına bakıldığında arkadaşına vurma (%42.9), arkadaşının kolunu sıkma (%28.5), arkadaşını çimdikleme (%14.3) ve arkadaşının boğazını sıkma (%14.3) davranışları gösterdiği belirlenmiştir. K2'nin sınıfta öğretmenin olmadığı zamanlarda arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar gösterdiği, arkadaşlarının kendisini öğretmene söylememesi için onları tehdit ettiği, her zaman en güzel oyuncaklara sahip olmak istediği gözlenmiştir. K2'nin davranışları çoğunlukla öğretmen tarafından görmezden gelinmiş ve K2 saldırgan davranışlar göstermeye devam etmiştir.

Öğretmeni (Ö2) K2 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“K2 arkadaşlarına çelme takıp düşürüyor, beslenme çantasıyla onlara vuruyor, istediği olmazsa arkadaşlarını dövüyor, erkek çocuk gibi davranıyor. K2'yi bu davranışları yapmaması için uyarıyorum, yıldız vereceğimi söyleyerek onun dikkatini başka yönlere çekmeye çalışıyorum ancak bir etkisi olmuyor. Kalabalık bir ailede büyümüş ve tek çocuk olduğu için bütün davranışları hoş görülmüş. Kendisini almaya gelen babaanne yada anneannesine de vuruyor”*.

K6 ve K7'nin sınıf içindeki davranışları gözlenmiş ancak gözlemler süresince bu çocukların fiziksel yada ilişkisel saldırganlık davranışlarından herhangi birini göstermedikleri belirlenmiştir. K6 eğitim ortamında sürekli öğretmenin yanına giderek diğer arkadaşlarını şikayet etmiştir. K7 de arkadaşları ile problem yaşadığı durumlarda hemen öğretmenden yardım istemiş, kendini korumak için diğer arkadaşlarından uzak durmuştur.

Öğretmeni (Ö2) K6 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıfta her şeyin altından o çıkar, çok sessiz görünür ama sinsidir. Ben ona sınıfın Hürrem'i diyorum. Olaylar yaşanır ama o hiçbir şeyden haberi yokmuş gibi davranır”*.

Öğretmeni (Ö) K7 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “K7 çok sesiz bir çocuktur. Problemlerini kendi başına çözemez ve her zaman bir başkasından yardım ister. Arkadaşları kendisi ile oynamak istemediklerinde onlara kötü davranır”.

#### 4.2.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Çalışma grubunda yer alan çocuklarda gözlenen saldırgan davranışların cinsiyete göre dağılımı belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21. Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Saldırgan Davranışlar	Cinsiyet				Genel Toplam	
	Erkek		Kız			
	Toplam		Toplam		f	%
	f	%	f	%	f	%
İtme	30	32.2	5	25	35	30.7
Vurma	25	26.8	5	25	30	26.3
Çimdikleme	9	9.6	4	20	13	11.4
Düşürme	8	7.5	2	10	10	7.8
Top fırlatma	3	3.2	-	-	3	2.6
Tükürme	3	3.2	1	5	4	3.5
Boğazını sıkma	3	3.2	1	5	4	3.5
Tekme atma	3	3.2	-	-	3	2.6
Isırma	3	3.2	-	-	3	2.6
Oyuncak batırma	2	2.1	-	-	2	1.75
Yüzünü çizme	1	1.07	-	-	1	0.87
Saçını çekme	1	1.07	-	-	1	0.87
Kulağını çekme	1	1.07	-	-	1	0.87
Kolunu sıkma	1	1.07	2	10	3	2.6
Gözüne kum atma	1	1.07	-	-	1	0.87
<b>Toplam</b>	<b>94</b>	<b>82.4</b>	<b>20</b>	<b>26.3</b>	<b>114</b>	<b>60</b>
<b>İlişkisel Saldırganlık</b>						
Bağırma /kızma	6	30	3	5.3	9	11.8
Uzaklaşmasını söyleme	3	15	9	16	12	15.7
Oyununu bozma	2	10	-	-	2	2.6
Tehdit etme	2	10	9	16	11	14.4
Kötü söz söyleme	2	10	4	7.1	6	7.8
Eşyasına zarar verme	2	5	3	5.3	5	6.5
Arkadaş olmadığını söyleme	1	5	8	14.2	9	11.8
Oyuna almama	1	5	4	7.1	5	6.5
Resminin çirkin olduğunu söyleme	1	5	2	3.5	3	3.9
Dedikodu yapma	-	-	4	7.1	4	5.2
Dil çıkarma	-	-	4	7.1	4	5.2
Elinden tutmamak	-	-	3	5.3	3	3.9
Evcilik köşesine almamak	-	-	3	5.3	3	3.9
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>17.5</b>	<b>56</b>	<b>73.6</b>	<b>76</b>	<b>40</b>
<b>Genel toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

Tablo 21 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarda fiziksel saldırganlık davranışlarının (%82.4) daha fazla gözleendiği, kız çocuklar arasında ise ilişkisel saldırganlık davranışlarının (%73.6) daha fazla gözleendiği görülmektedir. Fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları toplamına bakıldığında erkek çocukların (%60) kız çocuklara (%40) göre daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiği belirlenmiştir. Kız ve erkek çocuklar arasında en fazla gözlenen fiziksel saldırganlık davranışının arkadaşını itme (%30.7) ve arkadaşına vurma (%26.3) olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarda en çok gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışı arkadaşına bağırma/kızma (%30) iken kız çocuklarda en çok gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışı arkadaşına gitmesini söyleme (%16) ve arkadaşını tehdit etme (%16) olmuştur.

#### 4.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırgan Davranışlarının Öncülleri İle İlgili Bulgular

Çalışma grubunda yer alan çocukların eğitim ortamındaki saldırgan davranışlarının öncülleri belirlenmiş ve öncüller kategorilere ayrılarak Tablo 22 de verilmiştir.

**Tablo 22. Saldırgan Davranış Öncüllerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Saldırgan Davranışlar	Öncüller															
	Elde Etme								Kaçınma							
	Nesne		Etkinlik		Sosyal ilgi ve dikkat		Toplam		Nesne		Etkinlik		Sosyal ilgi ve dikkat		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fiziksel Saldırganlık	9	22.5	8	20	23	57.5	40	100	6	23	10	38.4	10	38.4	26	100
İlişkisel Saldırganlık	8	40	5	25	7	35	20	100	4	28.5	5	35.8	5	35.8	14	100
Toplam	17	28.3	13	21.6	30	50	60	100	10	25	15	37.5	15	37.5	40	100

Tablo 22 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını başlatan öncüllerin, nesne (% 22.5), etkinlik(% 23), sosyal ilgi ve dikkat (%57.5) elde etme ile nesne (% 23), etkinlik (% 38.4), sosyal ilgi ve dikkatten (%38.4) kaçınma olduğu görülmektedir. Çocukların en fazla sosyal ilgi ve dikkat elde etmek için saldırgan davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Çocuklar eğitim ortamında bir nesne elde etmek için (% 28.3) daha fazla saldırgan davranış gösterirken, nesneyi vermekten kaçınmak için (% 25) daha az saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Bu nesne çoğunlukla ilgi köşelerinde yer alan bir oyuncak yada bahçedeki oyun malzemeleri olmuştur. Çocuklar arkadaşlarının elindeki bu nesneyi almak yada kendilerindeki nesneyi onlara vermemek için fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları göstermişlerdir. Aşağıda çocukların nesne elde etmek için sergiledikleri ilişkisel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“E4 ve E5 bloklarla hayvanat bahçesi yapıyorlardı. E5 birkaç tane plastik hayvan maketini aldı ve bloklarla onlar için hayvanat bahçesi içinde yer yapmaya başladı. E4 “onları ortaya koy, hepsi senin değil” dedi. E5 “ama bunları önce ben aldım” dedi. E4 “o zaman kapları bana ver” dedi. E5 vermek istemedi. E4’de, E5’in yaptığı hayvanat bahçesini eliyle dağıttı. E5 “yapma” diye bağırdı ve “sen gününü görürsün” diyerek E4’ü tehdit etti”.*

Aşağıda çocukların nesne vermekten kaçınmak için sergiledikleri fiziksel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“E8 oyun hamurunu aldı ve masaya diğer arkadaşlarının yanına oturdu. Oyun hamuru kalıplarını kullanarak farklı şekiller yapmaya başladı. Masadaki erkek çocuklardan V, E8’in önünde duran kalıplardan birini aldı. E8 “hayır o benim” diye bağırdı. Bu sırada blok köşesinde oynayan çocuklardan C, E8’i çağırdı. E8 koşarak blok köşesine gitti. Masadaki çocuklar oyun hamuru ve kalıplarla oynamaya devam ettiler. E8 biraz sonra masaya geri döndü ve kalıplarının masanın üzerinde olmadığını görünce V’ye tekme attı. V, “kalıpları ben almadım ki” dedi”.*

Çocuklar eğitim ortamında bir etkinlikten kaçınmak için (% 37.5) daha fazla saldırgan davranış göstermişler, etkinlik elde etmek içinse (% 21.6) daha az saldırgan davranışlar sergilemişlerdir. Çocuklar istedikleri bir oyunda yer alabilmek yada oyun içinde istedikleri bir role sahip olmak için saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Çocukların bir etkinlikten diğerine geçişte yada yapmaktan hoşlanmadıkları bir

etkinlikte yer aldıkları zamanlarda saldırgan davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Aşağıda çocukların etkinlik elde etmek için sergiledikleri fiziksel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“Çocuklar oyun etkinliği için oyun salonuna geçtiler. Kızlar top havuzuna girdiler. E3 ve arkadaşı H’de top havuzuna atladılar. Kızlar, E3 ve arkadaşını ittiler, kızlardan Z, “hayır, burada kızlar oynuyor siz giremezsiniz” dedi. E3 ve arkadaşı top havuzundan çıktılar ve kızlara top atmaya başladılar. Bu sırada E3, kızlardan Z’nin yüzüne top fırlattı ve Z ağlamaya başladı. E3 ve arkadaşı H, hemen top havuzunun yanından ayrıldılar”.*

Aşağıda çocukların etkinlikten kaçınmak için gösterdikleri fiziksel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“Oyun etkinliğinden sonra, çocuklar ellerini yıkamak için sıra oldular. K1 elini yıkamadan lavabodan ayrıldı ve koridora çıkıp koşmaya başladı. Öğretmen K1’e ismiyle seslendi. K1 koşmaya devam etti. Öğretmen K1’i kolundan tutarak lavaboya getirdi. K1 lavaboda bir arkadaşının üzerini ıslattı ve diğer arkadaşının önüne geçerek ona tükürdü”.*

Çocukların eğitim ortamında saldırgan davranışları daha çok sosyal ilgi ve dikkat elde etmek için (% 50) kullandıkları, sosyal ilgi ve dikkatten kaçınmak içinse (% 37.5) daha az saldırgan davranış gösterdikleri belirlenmiştir. Çocuklar bir arkadaşının yada öğretmenin dikkatini çekmek için fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları sergilemişlerdir. Aşağıda çocukların sosyal ilgi ve dikkat elde etmek için gösterdikleri ilişkisel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“Oyuncak günü olduğu için çocuklar okula oyuncak getirmişlerdi. Erkek çocuklardan D’nin uzaktan kumandalı arabası vardı. Tüm çocuklar onun etrafında toplandılar. K9, D’nin yanına doğru gitti. Bir süre onu izledi. Daha sonra diğer çocuklar sınıftaki arabaları alarak D ile yarış yapmaya başladılar. Öğretmen çocukları “hayır sınıfta koşmuyoruz” diyerek uyardı. Çocuklar arabaları park ederek blok köşesinde oynamaya başladılar. K9 sessizce D’nin arabasının yanına gitti ve kumandayı eline aldı. Arabayla oynamaya başladı. D, “hayır o benim arabam ver” diyerek kumandayı çekti. K9 kumandayı vermedi ve sınıfta koşmaya başladı. D’de onu takip etti. Sonra K9 kumandayı yere atarak üzerine bastı ve kumanda kırıldı. D, ağlamaya başladı. K9 bu sırada gülüyordu”.*

Aşağıda çocukların sosyal ilgi ve dikkatten kaçınmak için gösterdikleri ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışı örneği yer almaktadır:

*“E8, masa oyuncakları köşesindeki küçük arabalarla kendi başına oynuyordu. Erkek çocuklardan B, E8’in yanına geldi ve onunla oynamak istedi. E8, B’nin kolunu çimdikledi, B tepki vermeden oradan uzaklaştı”.*

#### 4.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırganlığının Öğretmen ve Araştırmacı Tarafından Değerlendirilmesi İle İlgili Bulgular

Çalışma grubunda yer alan çocukların saldırgan davranışları Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu ile öğretmenler ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık alt faktörlerine ilişkin sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlık Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Fiziksel Saldırganlık	Öğretmen	20	22,90	458,00	152,000	,187
	Araştırmacı	20	18,10	362,00		
İlişkisel Saldırganlık	Öğretmen	20	19,55	391,00	181,000	,606
	Araştırmacı	20	21,45	429,00		

Tablo 23 incelendiğinde öğretmen ve araştırmacı değerlendirmelerine göre, çalışma grubunda yer alan çocukların fiziksel saldırganlık puan ortalamaları (U= 152,000,  $p < 0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmen ve araştırmacı değerlendirmelerine göre, çalışma grubunda yer alan çocukların ilişkisel puan ortalamaları (U= 181,000,  $p < 0,05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.



#### 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Saldırgan Davranışlarıyla Baş Etmede Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Bulgular

Çalışma evreninde yer alan okul öncesi öğretmenleri (n=36) ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin görüşme formunda yer alan fiziksel ve ilişkisel saldırganlık durumları ile karşılaştıkları zaman bu davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler kategorilere ayrılarak belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

**Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Kategoriler	f	%
1. Sözel Uyarı	100	25.9
2. Rehberlik Sağlama	74	19.1
3. Bilişsel İkna	52	13.4
4. Çözüm Yolu Sunma	45	11.6
5. I. Tip Ceza Verme	36	9.3
6. Empati	28	7.2
7. Çocuğun Yerini Değiştirme/ Mola Verme	20	5.1
8. Sorunu Anlama	14	3.6
9. Gözlem Yapma/Pekiştirme	9	2.3
10. Aile İle İşbirliği	5	1.3
11. I. Tip Ceza Verme	3	0.7
<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100</b>

Tablo 24 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarıyı (%25.9) kullanacaklarını rapor ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamında saldırgan davranışla karşılaştıkları zaman çocuklara en çok, yaptığının yanlış olduğunu söyleme ve arkadaşından özür dilemesini isteme şeklinde sözel uyarılarda bulunacaklarını rapor ettikleri belirlenmiştir. Arkadaşı istemezse oyuncağını paylaşamayacağını ve bu davranışı tekrar yapmamasını söyleme öğretmenlerin en çok kullanacaklarını belirttikleri sözel uyarılar arasında yer almıştır. Öğretmenlerin kullandığı diğer sözel uyarılar ise kuralları hatırlatma, arkadaşına saygı duyması gerektiğini söyleme, bencil olmamasını söyleme, tüm oyuncaklara sahip olmadığını söyleme, çocuklara kavga etmemelerini söylemedir.

Ö8 problem durum 4'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Mert'e arkadaşı oyuncağı vermedi diye onu tehdit etmesinin, arkadaşına vurmanın hiç güzel bir davranış olmadığını anlatırdım”*.

Ö11 problem durum 1'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Elif'ten, Ece'nin kulesini yıktığı için özür dilemesini isterim, Ece'yi üzdüğü için bir daha yapmaması gerektiğini açıklarım”*.

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri ikinci stratejinin rehberlik sağlama (%19.1) olduğu görülmektedir. Öğretmenler çocuklara paylaşarak ve birlikte oynamalarını söyleyerek, oyuncakları çocuklar arasında eşit olarak dağıtarak, kendileri oyuna dahil olarak, çocukları barıştırarak, etkinliği değiştirerek, yeni etkinlik planlayarak, çocukların dikkati başka yöne çekerek, çocukları ikna etmeye çalışarak ve çocukların çözüm yolu bulmasına fırsat vererek rehberlik sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Ö1 problem durum 1'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Kendimde çocuklarla birlikte kule yapardım. Legoları adaletli dağıtırdım, oyunu tekrar oynamalarını söylerdim. Paylaşarak oynamalarını tavsiye ederdim”*.

Öğretmenlerin en çok kullanacaklarını rapor ettikleri üçüncü stratejinin bilişsel ikna (%13.4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu stratejide, çocuklarla konuşma, yaptığının doğru olup olmadığını sorma, doğru olanın ne olduğunu söyleme, örnekler verme, sevmenin önemini anlatma, isteklerinin her zaman olmayacağını söyleme, arkadaşlıktan bahsetme, rica ederek izin istemesini söyleme, güzel oynamalarını söyleme ve yardımlaşmadan bahsetmeyi rapor ettikleri belirlenmiştir.

Ö6 problem durum 2 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sınıfta sohbet sırasında herkesin oyuna katılabileceğini, yalnız oynamanın güzel olmadığını yapılan yanlışları örneklerle anlatırım. İsim vermeden Onur'un sınıfın yöneticisi olmadığını vurgularım”*.

Öğretmenlerin kullanacaklarını rapor ettikleri dördüncü stratejinin çözüm yolu sunma (%11.6) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kullanacaklarını belirttikleri çözüm yolları; çocuklara sırayla oynamalarını söyleme, diğer öğrencileri lider yapma, oyuncağı ortadan kaldırma, sorunlarını konuşarak çözmelerini isteme, başka oyuncaklarla oynamasını söyleme, oynamaya devam etmelerini söyleme, okula

oyuncak getirmeyi yasaklama, tek başına oynamasını söyleme, oyuncu başkasına verme, başka yerde oynamalarını söyleme, arkadaşının gönlünü alma olmuştur.

Ö21 problem durum 4'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuklara yaptıklarının yanlış olduğunu anlattırdım. Paylaşmayı bilmiyorlarsa oyuncu ortadan kaldırırdım. Konuşarak sorunlarının çözümleri için fırsat verirdim”*.

Öğretmenlerin kullanacaklarını rapor ettikleri beşinci stratejinin II. Tip ceza verme (%9.3) olduğu görülmektedir. Öğretmenler saldırgan davranışlar gösteren çocuğu etkinliğe almama/etkinlikten çıkarma, sınıfta uzak bir köşeye (dinlenme köşesi gibi) gönderme, oyuncaklarla oynamasını engelleme, arkadaşına yaptığının aynısını ona yapma, arkadaşlarını izlemesini sağlama, lider olmasını engelleme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma gibi yollar izleyeceklerini rapor ettikleri görülmüştür.

Ö3 problem durum 4'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Doruk’u oyundan çıkarırım. Ona dinlenme köşesinde yaptığı yanlış düşünmesini söylerim. O gün için Doruk’u oyun etkinliğine almam”*.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri diğer stratejiler sırayla empati (%7.2), çocuğun yerini değiştirme/ mola verme (%5.1) ve sorunu anlama (%3.6) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler saldırgan davranışlar gösteren çocuklara sen olsan ne hissederdin? diye sorarak, arkadaşının üzüldüğünü söyleyerek çocukların empati kurmalarını sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler saldırgan davranış gösteren çocuğun yerini değiştirerek ve düşünmesini isteyerek mola vereceklerini rapor etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca çocuklara davranışlarının nedenini sorarak sorunu anlamaya çalışacaklarını belirtmişlerdir.

Ö10 problem durum 1'le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Elif’in bir köşeye geçip, orada tek başına biraz kalıp, yaptığı davranışı düşünmesini sağladım (Mola verirdim)”*.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en az kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler ise gözlem yapma/pekiştirme (%2.3), aile ile işbirliği yapma (%1.3) ve I Tip ceza verme (0.7) olduğu görülmektedir. Öğretmenler çocukların sınıf içindeki davranışlarını gözlemleyerek olumlu davranışlarını pekiştireceklerini,

saldırgan davranış gösteren çocukların ailelerini bilgilendirerek bu davranışlarla ilgili aile ile görüşme yapacaklarını, saldırgan davranış gösteren çocuklara cezayı hatırlatarak ve sevdiği şeyden yoksun bırakacaklarını söyleyerek I. tip ceza verme stratejisini kullanacaklarını rapor ettikleri belirlenmiştir.

Ö16 problem durum 2 ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Onur’u gözlemlerdim. Ailesi ile görüşerek onların tutumunu öğrenmeye çalışırdım”*.

Ö12 problem durum 4’le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *Mert’i yanıma çağırıp oyundan uzaklaştırırım, neden oyun oynamasına izin vermediğimi sorarım, arkadaşlarından özür dilerim. Bir kez daha yaparsa oyun saatinde oyun oynayamayacağını söylerim”*.

#### **4.6. Çocukların Saldırgan Davranışları İle Baş Etmede Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Bulgular**

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında çocukların saldırgan davranışlarıyla baş etmede kullandıkları stratejiler ile rapor ettikleri ve uygulamada kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

##### **4.6.1. Öğretmenlerin Uygulamada (Eğitim Ortamında) Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Bulgular**

Araştırmacı tarafından eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda, çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin (n=12) eğitim ortamında karşılaştıkları saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler kategorilere ayrılarak belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

**Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejilerin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Kategoriler	f	%
1. Sözel Uyarı	82	23.7
2. I. Tip Ceza	59	17.1
3. Görmezden Gelme	43	12.4
4. Çözüm Yolu Sunma	30	8.7
5. Bilişsel İkna	27	7.8
6. Çocuğun Yerini Değiştirme/ Mola Verme	25	7.2
7. I. Tip Ceza	24	6.9
8. Rehberlik Sağlama	23	6.6
9. Sorunu Anlama	22	6.3
10. Yardım Alma	6	1.7
11. Empati	4	1.1
<b>Toplam</b>	<b>386</b>	<b>100</b>

Tablo 25 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı (% 23.7) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları uyarılar, çocuğa yaptığının doğru olmadığını söyleme, arkadaşından özür dilemesini isteme, ismiyle seslenme, bir daha yapmamasını gerektiğini söyleme, kavga etmemelerini söyleme, tüm oyuncaklara sahip olmadığını söyleme, yaramazlık yapmamasını söyleme şeklinde gerçekleşmiştir.

Aşağıda, Ö1'in eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı sözel uyarı stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“E1 arkadaşı ile birlikte kovalamaca oynuyordu. E1, arkadaşı kendisinden önde olduğu için arkadaşını tişörtünün arkasından çekti. Arkadaşı yere düştü ve ağladı. Daha sonra öğretmenin yanına gitti ve E1'in kendisini düşürdüğünü söyledi. Öğretmen çocukların yanına gitti ve E1'in arkadaşından özür dilemesini istedi. E1 “ben bir şey yapmadım ki” diyerek itiraz etti. Öğretmen tekrar “arkadaşından özür dile” diyerek yüksek sesle uyarınca E1 özür diledi. Öğretmen çocukların barışmasını istedi”.*

Gözlem sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında gözlenen saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları diğer stratejinin II. tip ceza verme (%17.1) olduğu görülmektedir. Yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlar gösteren

çocukları, sınıfta uzak bir köşeye gönderme, sınıfa gönderme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, etkinliğe almama/ etkinlikten çıkarma, sınıftan dışarı çıkarma, arkadaşlarını izlemesini sağlama gibi farklı cezalar verdikleri belirlenmiştir.

Aşağıda, Ö4'ün eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı II. tip ceza verme stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Serbest zaman etkinliğinde E2 evcilik köşesine gitti ve arkadaşına vurup kaçtı. Arkadaşı öğretmene E2’yi şikayet etti. Öğretmen ikisini de yanına çağırdı. E2’ye arkadaşına vurdun mu? diye sordu. E2 evet anlamında kafasını salladı. Öğretmen “neden vurdun peki arkadaşına” diye sordu, E2 de “çünkü bana kötü bir şey söyledi” diye cevap verdi. Öğretmen, “Arkadaşın sana ne söyledi” diye sordu, E2 cevap vermedi, arkadaşısı hemen itiraz etti, “hayır öğretmenim ben bir şey söylemedim” dedi. Öğretmen E2’ye baktı ve “sandalyeni alıp köşeye geç” dedi. E2 sandalyesini aldı arkadaşlarına arkasını dönerek oturdu ve kahvaltı saatine kadar yaklaşık 10 dakika orada kaldı”.*

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları üçüncü stratejinin görmezden gelme (%12.4) olduğu görülmektedir. Saldırgan davranışlar karşısında herhangi bir tepki vermeme, bu davranışı görmezden gelme ve çocuklara şikayet istemediğini söyleme öğretmenlerin kullandığı görmezden gelme yöntemleridir.

Aşağıda, Ö2'nin eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı görmezden gelme stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Çocuklar sanat etkinliği saatinde masada dergileri ile çalışıyorlardı. K2, hiç bir sebep yokken yanındaki erkek arkadaşının kolunu çimdikledi. Öğretmenin onlara baktığını fark edince hemen elini çekti ve hiçbir şey yokmuş gibi davrandı. Öğretmen bu durumu görmezden geldi”.*

Çözüm yolu sunma (%8.7), bilişsel ikna (%7.8) ve çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%7.2) okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları diğer stratejilerdir. Öğretmenler, paylaşılmayan oyuncakları ortadan kaldırma, oynamaya devam etmelerini söyleme, sırayla oynamalarını söyleme, çocukları birbirinden ayırma, başka oyuncaklarla oynamasını söyleme, problemlerini kendilerinin çözmelerini söyleme, evden oyuncak getirmemelerini söyleme, başka arkadaşıyla oynamasını söyleme, oyuncak başkasına verme ve

çocuklara başka yerde oynamalarını söyleyerek çözüm bulmaya çalışmışlardır. Öğretmenler saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında çocukla bireysel olarak konuşarak, güzel oynamalarını söyleyerek, arkadaşlıktan bahsederek, yaptığının doğru olup olmadığını sorarak, diğer çocuklarla konuşarak, arkadaşından izin istemesini söyleyerek bilişsel ikna yolunu seçmişlerdir. Ayrıca öğretmenler saldırgan davranan çocuğun yerini değiştirerek ve çocuktan düşünmesini isteyerek çocuğa mola vermişlerdir.

Aşağıda, Ö9'un eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı çözüm yolu sunma ve rehberlik sağlama stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“E8, arkadaşları ile birlikte blok köşesinde ahşap bloklarla kule yapıyordu. Hepsi kendi boylarından daha uzun bir kule yapmaya çalışıyorlardı. Sandalyeye çıkararak birbirlerine yardım etmeye başladılar. İki tanesinin kulesi devrildi. Sonrada E8'in kulesi yıkıldı. E8 ve kulesi yıkılan iki arkadaşı diğer arkadaşlarının kulesini bozdular. Sonra birbirlerini itmeye ve birbirlerinin boğazlarını sıkmaya başladılar. Öğretmen bunu görünce grubu dağıttı. “Hayır çocuklar bu oyunu oynamıyoruz, birbirimize zarar vermiyoruz, biz arkadaşız” dedi, çocukları masalara aldı ve sanat etkinliği yapmaya başladılar”.*

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları bir diğer stratejide I. tip ceza vermedir (%6.9). Bu cezalar, çocuklara kızma, gözdağı verme (cezayı hatırlatma) ve sevdiği şeyden yoksun bırakacağını söyleme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda, Ö4'ün eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı I. tip ceza stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Çocuklar masada boyama çalışması yapıyorlardı. E3, K3'ün kalemligini aldı. K3 kalemligini geri istedi. E3 vermedi. K3 öğretmene E3'ü şikayet etti. E3'de, K3'ün elini çimdikledi. K3 tekrar öğretmenin yanına geldi ve E3'ü şikayet etti. Öğretmen “tamam ben şimdi ona mola vereceğim, sen diğer arkadaşının yanına otur” dedi. K3 gitti ve yerini değiştirdi. Öğretmen hiçbir şey yapmadı”.*

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları diğer stratejiler rehberlik sağlama (%6.6) ve sorunu anlamaya (%6.3) yönelik stratejidir. Öğretmenler, çocuklara birlikte oynayabileceklerini söyleme, çocukları barıştırma,

dikkatlerini başka yöne çekme, etkinliği değiştirme, paylaşarak oynamalarını söyleme, oyuncakları eşit olarak dağıtma, oyun kurmalarına yardım ederek çocuklara rehberlik etmişlerdir. Öğretmenler saldırgan davranışlar gösteren çocuklara neden böyle davrandıklarını sorarak çocuğu anlamaya çalışmışlardır.

Aşağıda, Ö8'in eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı rehberlik sağlama ve sorunu anlamaya yönelik stratejilerle ilgili örnek yer almaktadır.

*“E7 evcilik köşesinde kızlarla birlikte oynuyordu. E7 bebek oldu ve kızlar ona mama yedirmeye başladılar. E7 bebek gibi sesler çıkarıyordu. Daha sonra erkek çocuklar evcilik köşesine geldiler. E7'ye gülmeye başladılar ve ona “bebek bebek” dediler. E7 arkadaşlarının söylediklerine aldırmış etmedi ve oynamaya devam etti. Öğretmen bu durumu gözlemledi. Sonra çocuklardan biri evcilik köşesine geldi ve “E7 kız olmuş, kızlarla oynuyor” dedi. E7 de, arkadaşına vurdu. Öğretmen çocukları yanına çağırdı ve neden böyle yaptıklarını sordu. E7 ağlayarak “ben kız değilim” dedi. Öğretmen çocuklardan barışmalarını istedi”.*

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en az kullandıkları stratejiler yardım alma (%1.7) ve empati (%1.1) stratejilerdir. Öğretmenler eğitim ortamında saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında sınıfta bulunan yardımcı bayandan ya da stajyer öğrencilerden yardım istemiş, saldırgan davranışlarla baş etme konusunda yardıma ihtiyacı olduklarını söylemiş, müdür yardımcısı ile bu konuda konuşmuş ve velilerin ilgisiz olmasından şikayet ederek bu davranışların çoğunlukla aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca saldırgan davranışlar gösteren çocuklara sen olsan ne yapardın? diye sormuş ve arkadaşının üzülüğünü söyleyerek çocukların empati kurmalarını sağlamaya çalışmışlardır.

Aşağıda, Ö10'un eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı yardım alma stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Serbest zaman etkinliğinde E9 kitap köşesinde oturuyordu. Öğretmen sınıfta bulunan stajyer öğrencilerden birine, E9 çok hırçın olduğu için sadece onunla ilgilenmesini istediğini söyledi. E9 serbest zaman etkinliği boyunca kimseyle oynamadı, kendi kendine ilgi köşelerinde dolaştı. Çoğunlukla elindeki küçük arabasını pencerenin kenarında ve kaloriferin üzerinde sürdü. Stajyer öğrencide etkinlik boyunca E9'un yanında oturdu”.*



Aşağıda, Ö7'nin eğitim ortamında karşılaştığı saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı empati stratejisi ile ilgili örnek yer almaktadır.

*“Serbest zaman etkinliğinde K5 ve diğer iki kız arkadaşı masada, masa oyuncaklarıyla oynuyorlardı. Erkek çocuklardan S. kızların yanına geldi ve oyuncağın bir parçasını eline alarak “bende oynamak istiyorum” dedi. K5 “hayır sen bizimle oynayamazsın, erkeklerle oynamıyoruz değil mi kızlar dedi” ve oyuncağın parçasını arkadaşının elinden çekerek aldı. K5 yanındaki arkadaşlarının kulağına eğilerek “kızlar hadi buradan gidelim onun burnu akıyor benimde midem bulanıyor” dedi ve oyuncaklarını alarak masadan kalktılar. S’de onları takip etti. K5 “peşimizden gelmesene” diyerek S’ye bağırdı. Diğer kızlarda “evet senin burnun akıyor seninle oynamak istemiyoruz” dediler. Öğretmen tüm olanları izledi ve K5’i yanına çağırdı. K5’e şöyle dedi; “sen böyle söylediğin için S. çok üzülüyor, o seninle oynamak istiyor, haydi onu da yanına çağır”. K5 tamam diyerek S’nin yanına gitti ve kolundan çekerek “hadi gel” dedi. S. geldi ve kızların yanlarına oturarak onların oyunlarını izledi”.*

#### **4.6.2. Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Rapor Edilen Stratejiler İle Uygulanan Stratejilerin Tutarlılığı İle İlgili Bulgular**

Okul öncesi öğretmenleri yapılan görüşmeler ve eğitim ortamında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede rapor ettikleri ve kullandıkları stratejiler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rapor Ettiği ve Uygulamada Kullandığı Stratejilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Kategoriler	Ö1		Ö2		Ö3		Ö4		Ö5		Ö6		Ö7		Ö8		Ö9		Ö10		Ö11		Ö12		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
RAPOR EDİLEN STRATEJİLER	1-Sözel Uyarı	2	15.3	3	15	4	22.2	3	17.6	3	25	5	29.4	5	35.7	6	66.6	6	33.3	7	29.1	6	46.1	7	36.8	57	29.3
	2-Rehberlik Sağlama	2	15.3	-	-	2	11.1	2	11.7	2	16.6	3	17.6	3	21.4	1	11.1	3	16.6	3	12.5	1	7.7	-	-	22	11.3
	3-Bilişsel İkna	1	7.7	3	15	1	5.5	2	11.7	4	33.3	2	11.7	3	21.4	1	11.1	2	11.1	3	12.5	1	7.7	-	-	23	11.8
	4-Çözüm Yolu Sunma	2	15.3	1	5	1	5.5	4	23.5	-	-	3	17.6	3	21.4	1	11.1	2	11.1	3	12.5	1	7.7	3	15.7	24	12.3
	5-I. Tip Ceza	1	7.7	-	-	6	33.3	-	-	1	8.3	-	-	-	-	-	-	2	11.1	3	12.5	1	7.7	4	21	18	9.2
	6-Empati	3	23	-	-	-	-	2	11.7	-	-	2	11.7	-	-	-	-	1	5.5	1	4.1	2	15.3	-	-	11	5.6
	7-Çocuğun Yerini Değiştirme/Mola Verme	-	-	5	25	-	-	-	-	-	-	1	5.8	-	-	-	-	-	-	2	8.3	-	-	4	21	12	6.1
	8-Sorunu Anlama	2	15.3	5	25	2	11.1	2	11.7	-	-	1	5.8	-	-	-	-	1	5.5	-	-	1	7.7	-	-	14	7.2
	9-Gözlem Yapma/Pekiştirme	-	-	2	10	1	5.5	2	11.7	2	16.6	-	-	-	-	-	-	1	5.5	2	8.3	-	-	1	5.2	11	5.6
	10-Aile İle İşbirliği	-	-	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.5
	11- I. Tip Ceza	-	-	-	-	1	5.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.5
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>6.7</b>	<b>20</b>	<b>10.3</b>	<b>18</b>	<b>9.2</b>	<b>17</b>	<b>8.7</b>	<b>12</b>	<b>6.1</b>	<b>17</b>	<b>8.7</b>	<b>14</b>	<b>7.2</b>	<b>9</b>	<b>4.6</b>	<b>18</b>	<b>9.2</b>	<b>24</b>	<b>12.3</b>	<b>13</b>	<b>6.7</b>	<b>19</b>	<b>9.7</b>	<b>194</b>	<b>100</b>
UYGULANAN STRATEJİLER	1-Sözel Uyarı	7	14.9	4	19	10	20.4	6	21.4	9	29	5	23.8	5	17.2	7	24.1	12	27.9	4	11.4	5	15.6	8	17.4	82	19.9
	2. II. Tip Ceza	3	6.3	2	9.5	10	20.4	2	7.1	2	6.4	2	9.5	2	6.9	4	13.8	9	20.9	12	34.2	6	18.7	5	10.8	59	14.3
	3.Görmezden Gelme	7	14.9	1	4.7	10	20.4	2	7.1	4	12.9	1	4.7	4	13.8	3	10.3	5	11.6	2	5.7	9	28.1	5	10.8	53	12.9
	4. Çözüm Yolu Sunma	9	19.1	9	42.8	2	4	6	21.4	2	6.4	4	19	4	13.8	2	6.9	3	6.9	3	8.5	1	3.1	5	10.8	50	12.1
	5. Bilişsel İkna	4	8.5	1	4.7	4	8.1	5	17.8	6	19.3	2	9.5	1	3.4	2	6.9	2	4.6	2	5.7	3	9.3	4	8.7	36	8.7
	6. Çocuğun Yerini Değiştirme, Sessizlik Zamanı Verme	3	6.3	1	4.7	3	6.1	2	7.1	2	6.4	3	14.2	3	10.3	1	3.4	2	4.6	2	5.7	2	6.2	4	8.7	28	6.8
	7. I. Tip Ceza	3	6.3	1	4.7	1	2	1	3.5	2	6.4	1	4.7	2	6.9	4	13.8	4	9.3	2	5.7	4	12.5	2	4.3	27	6.5
	8. Rehberlik Sağlama	3	6.3	1	4.7	2	4	2	7.1	2	6.4	-	-	2	6.9	2	6.9	4	9.3	4	11.4	1	3.1	5	10.8	28	6.8
	9. Sorunu Anlama	1	2.1	1	4.7	2	4	2	7.1	2	6.4	2	9.5	2	6.9	3	10.3	1	2.3	-	-	1	3.1	4	8.7	21	5.1
	10.Yardım Alma	5	10.6	-	-	2	4	-	-	-	-	-	-	2	6.9	-	-	1	2.3	3	8.5	-	-	2	4.3	15	3.6
	11. Empati	2	4.2	-	-	3	6.1	-	-	-	-	1	4.7	2	6.9	1	3.4	-	-	1	2.8	-	-	2	4.3	12	2.9
<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>11.4</b>	<b>21</b>	<b>5.1</b>	<b>49</b>	<b>11.9</b>	<b>28</b>	<b>6.8</b>	<b>31</b>	<b>7.5</b>	<b>21</b>	<b>5.1</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>43</b>	<b>10.4</b>	<b>35</b>	<b>8.5</b>	<b>32</b>	<b>7.7</b>	<b>46</b>	<b>11.1</b>	<b>411</b>	<b>100</b>	

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşmede, kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler ile uygulamada kullandıkları stratejilerin pek çoğunun benzerlik gösterdiği görülmektedir ancak saldırgan davranışlarla baş etmede kullanılan stratejilerin kullanımına ilişkin yüzdeler farklılık göstermiştir.

Görüşme ve gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin uygulamada saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları (%19.9) ve kullanacaklarını rapor ettikleri (%29.3) ilk stratejinin sözel uyarı olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiştir. Gözlem sonuçları değerlendirildiğinde Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö12'nin sözel uyarı stratejisini en çok kullanan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Eğitim ortamında yapılan gözlem sonuçlarına göre Ö5'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejinin; sözel uyarı (% 29) olduğu belirlenmiştir. Ö5'in eğitim ortamında saldırgan davranışla baş edebilmek için çeşitli çözüm yolları kullandığı ve öğrencileri ile birebir ilgilendiği gözlenmiştir. Ö5'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı diğer stratejiler sırayla bilişsel ikna (%19.3) ve görmezden gelme (%12.9) olmuş, II. tip ceza verme (% 6.4), çözüm yolu sunma (% 6.4), rehberlik sağlama (% 6.4), sorunu anlama (%6.4), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 6.4) ve I. tip ceza verme (% 6.4) stratejilerini aynı oranda kullanmıştır. Ö5 yardım alma ve empati stratejilerini hiç kullanmamıştır. Görüşmeler sırasında Ö5'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullanacağını belirttiği strateji bilişsel ikna (% 33.3) olmuş, ikinci sırada sözel uyarı (% 25) yer almıştır. Rehberlik sağlama (%16.6), gözlem yapma/pekiştirme (% 16.6) ve II. Tip ceza verme (%8.3), kullanacağını rapor ettiği diğer stratejiler olmuştur. Ö5'in söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiş saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarı ile bilişsel ikna kullanmayı tercih etmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda Ö6'nın çocukların saldırgan davranışlar ile baş etmede, sözel uyarı (%23.8) ve çözüm yolu sunma (%19) stratejilerini daha çok kullandığı görülmektedir. Ö6'nın kullandığı diğer stratejiler çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 14.2), bilişsel ikna (%9.5), II. tip ceza (%9.5) ve sorunu anlamadır (%9.5). Görmezden gelme (%4.7), I. tip ceza (%4.7) ve empati (%4.7) stratejilerini çok az kullandığı, rehberlik sağlama ve yardım alma stratejilerini eğitim

ortamında hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö6 çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarını çoğunlukla görmezden gelmiş ya da fark etmemiştir. Diğer çocuklardan gelen şikayetleri de geçiştirmiş ve çoğu zaman çocukları uyararak saldırgan davranışlarla baş etmeye çalışmıştır. Ö6'nın görüşmeler sırasında en çok kullanacağını belirttiği strateji sözel uyarı (%29.4) olmuş yaptıkları ile söyledikleri tutarlılık göstermiştir. Kullanacağını rapor ettiği diğer stratejiler, rehberlik sağlama (%17.6), çözüm yolu sunma (%17.6), bilişsel ikna (%11.7), empati (%11.7), çocuğun yerini değiştirme/ mola verme (%5.8) ve sorunu anlama (%5.8) olmuştur.

Gözlem sonuçlarına göre, Ö7 eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş etmede en sık sözel uyarıyı (%17.2) kullanmış, saldırgan davranışları görmezden gelmiş (%13.8) ve çözüm yolu sunmuştur (%13.8). Ö7'nin kullandığı diğer stratejiler, çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%10.3), II. tip ceza (%6.9), I tip ceza (%6.9), rehberlik sağlama (%6.9), sorunu anlama (%6.9), yardım alma (%6.9) ve empati (%6.9) olmuştur. Ö7 bilişsel ikna (%3.4) stratejisini en az kullanan öğretmen olmuştur. Ö7 sınıfta çocukların düşüncelerini öğrenerek birlikte kararlar almaya dikkat etmiş, saldırgan davranan çocukları isimleri ile seslenerek uyarılmış ve davranışı sonlandırmasını istediğini belirtmiştir. Ö7'nin görüşmelerde en çok kullanacağını belirttiği strateji sözel uyarı (%35.7) olmuş, rehberlik sağlama (%21.4), çözüm yolu sunma (%21.4) ve bilişsel ikna (%21.4) stratejilerini kullanacağını rapor etmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda Ö8'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejinin; sözel uyarı (%24.1 ) olduğu belirlenmiştir. Ö8 saldırgan davranışla baş edebilmek için II. Tip ceza (%13.8) ve I. Tip ceza (%13.8) stratejilerini de sıklıkla kullanmıştır. Ö8'in kullandığı diğer stratejiler sırayla sorunu anlama (%10.3), görmezden gelme (%10.3), rehberlik sağlama (%6.9), çözüm yolu sunma (%6.9) ve bilişsel iknadır (%6.9). En az kullandığı stratejiler ise çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%3.4) ve empati (%3.4) olmuştur. Ö8 yardım alma stratejisini hiç kullanmamıştır. Ö8'in sınıfta saldırgan davranışlar gösteren çocuklarla bireysel olarak ilgilendiği, çocukları “kavga etmiyoruz, birlikte oynayın, güzel güzel oynayın” şeklinde sık sık uyardığı gözlenmiştir. Ö8'in görüşmeler sırasında da en çok kullanacağı belirttiği stratejinin sözel uyarı (% 66.6) olduğu görülmüş, rehberlik sağlama (%11.1), çözüm yolu

sunma (%11.1) ve bilişsel ikna (%11.1) stratejilerini daha az kullanacağını rapor etmiştir. Ö8 görüşmeler sırasında ceza stratejisinden hiç bahsetmemiş ancak sınıf ortamında çocukların saldırgan davranışlarıyla baş edebilmek için I. ve II. Tip cezayı kullanmıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda Ö9'un saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejiler; sözel uyarı (% 27.9) ve II tip ceza verme (%20.9) olmuştur. Ö9 saldırgan davranış gösteren çocukla konuşmuş, yaptığı yanlış davranışı düşünmesi için onu bir kenara oturtup düşünmesini istemiştir. Tekrar yapmaması gerektiğini ve tekrar yaparsa oyun etkinliğine katılamayacağını belirtmiştir. Ö9'un saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı diğer stratejiler sırayla, görmezden gelme (% 11.6), I. tip ceza (%9.3), rehberlik sağlama (%9.3) ve çözüm yolu sunmadır (%6.9). Bilişsel ikna (%4.6), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%4.6), sorunu anlama (%2.3) ve yardım alma (%2.3) az kullandığı stratejiler olmuştur. Ö9'un empati stratejisini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö9'un sınıfta erkek çocuklarının daha fazla olmasından dolayı şikayetçi olduğu ve sınıf yönetiminde zorlandığı gözlenmiştir. Ö9'un yapılan görüşmeler sırasında da en çok kullanacağını belirttiği strateji sözel uyarı (% 33.3) olmuş, rehberlik sağlama (%16.6), bilişsel ikna (%11.1), çözüm yolu sunma (%11.1) ve II. tip ceza (%11.1) stratejilerini de sıklıkla kullanacağını rapor etmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre Ö12'nin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejinin; sözel uyarı (%17.4) olduğu belirlenmiştir. Ö12 saldırgan davranışla baş edebilmek için II. tip ceza (%10.8), görmezden gelme (%10.8), çözüm yolu sunma (10.8) ve rehberlik sağlama (%10.8) stratejilerini de sık sık kullanmıştır. Ö12'nin kullandığı diğer stratejiler sırasıyla bilişsel ikna (%8.7), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%8.7) ve sorunu anlamadır (%8.7). I. tip ceza (%4.3), yardım alma (%4.3) ve empati (%4.3) stratejilerini daha az kullanmıştır. Ö12'nin sınıfta saldırgan davranışlar gösteren çocuğu sürekli kontrol altında tutmaya çalıştığı bu nedenle saldırgan davranan çocuğa sürekli "gitme, yapma, çıkma" şeklinde uyarılarda bulunduğu gözlenmiştir. Ö12'nin saldırgan davranışlar ile baş edebilmek için sınıftaki yardımcı bayandan, yardım aldığı ve saldırgan davranışlar gösteren çocuğu diğer çocuklara zarar vermemesi için soyutladığı gözlenmiştir. Ö12'nin yapılan görüşmelerde en çok kullanacağını

belirttiği stratejinin sözel uyarı (%36.8) olduğu belirlenmiştir. II. Tip ceza (%21), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%21) ve çözüm yolu sunma (%15.7) stratejilerini de sıklıkla kullanacağını belirtmiştir. Saldırgan davranışlarla baş etmede en az kullanacağını rapor ettiği strateji gözlem yapma/pekiştirme (%5.2) olmuştur. Ö12 görüşmelerde rehberlik sağlama, bilişsel ikna, empati, sorunu anlama, aile ile işbirliği ve I. Tip ceza stratejisinden bahsetmemiş ancak eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş edebilmek için tüm stratejileri kullanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri diğer stratejilerin sırayla çözüm yolu sunma (%12.3), bilişsel ikna (%11.8), rehberlik sağlama (%11.3) ve II. tip ceza verme (%9.2) olduğu görülmektedir. Eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı diğer stratejiler sırayla, II. tip ceza verme (14.3), görmezden gelme (%12.9), çözüm yolu sunma (%12.1) ve bilişsel ikna (%8.7) olmuştur.

Ö1, Ö2 ve Ö4 eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş etmede çözüm yolu sunma stratejisini en çok kullanan öğretmenler olmuşlardır.

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda Ö1'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejiler sırayla; çözüm yolu sunma (%19.1), görmezden gelme (%14.9) ve sözel uyarı (%14.9) olmuştur. Ö1 eğitim ortamında, saldırgan davranış gösteren çocuklarla ilgili diğer çocukların şikayetlerini çoğunlukla görmezden gelmiş, çocuklara kendi problemlerini kendilerinin çözmesi gerektiğini ve şikayet istemediğini söylemiştir. Ö1'in kullandığı diğer stratejiler yardım alma (%10.6), bilişsel ikna (%8.5), II. tip ceza (%6.3), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 6.3), I. tip ceza (%6.3) ve rehberlik sağlama (%6.3) olmuştur. Empati (%4.2) ve sorunu anlama (% 2.1) stratejilerini daha az kullanmıştır. Ö1'in saldırgan davranışlar gösteren çocuklarla baş etmede zorlandığı, bu davranışlarla baş etmede kendini yetersiz hissettiğini düşündüğü, ailelerin ilgisizliğinden, sınıfın çok kalabalık ve küçük olmasından, sınıfta erkek çocukların çok olmasından şikayetçi olduğu belirlenmiştir. Ö1'in görüşmeler sırasında en çok kullanacağını rapor ettiği stratejiler, sözel uyarı (%15.3), rehberlik sağlama (%15.3), çözüm yolu sunma (%15.3) ve sorunu anlama (%15.3) olmuştur.

Eğitim ortamında yapılan gözlem sonuçları incelendiğinde Ö2'nin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejinin çözüm yolu sunma (%42.8) olduğu görülmektedir. Sözel uyarı (%19) ve II. Tip ceza (%9.5) sıklıkla kullandığı diğer stratejilerdir. Ö2'nin daha az kullandığı diğer stratejiler, görmezden gelme (%4.7), bilişsel ikna (%4.7), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 4.7), I. tip ceza (%4.7) ve rehberlik sağlama (%4.7) ve sorunu anlamadır (%4.7). Ö2'nin yardım alma ve empati stratejisini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö2, serbest zaman etkinliklerinde daha çok kendi masasında farklı çalışmalarla ilgilenmiş bu nedenle sınıfta olup bitenlere çoğu zaman müdahale etmemiş ya da ilişkiyel saldırganlık durumlarında çocukların kendi aralarında geçen konuşmaları duymamıştır. Ö2 görüşmeler sırasında en çok sorunu anlama (%25) ve çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%25) stratejisini kullanacağını belirtmiş, cezadan hiç bahsetmemesine rağmen uygulamada cezayı kullanmıştır. Görüşme sonuçlarına göre saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacağını rapor ettiği diğer stratejiler, sözel uyarı (%15), bilişsel ikna (%15), gözlem yapma/pekiştirme (%10), çözüm yolu sunma (%5) ve aile ile işbirliği (%5) olmuştur.

Gözlem sonuçlarına göre Ö4'ün saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejiler, çözüm yolu sunma (%21.4) ve sözel uyarı (%21.4) olmuştur. Ö4'ün saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı diğer stratejiler, bilişsel ikna (%17.8), II. Tip ceza (%7.1), görmezden gelme (%7.1), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 7.1), rehberlik sağlama (%7.1) ve sorunu anlamadır (%7.1). Ö4 eğitim ortamında ilişkiyel saldırganlık davranışları gösteren kız çocuğunu (K3) çoğunlukla görmezden gelmiş ancak fiziksel saldırganlık gösteren erkek çocuğunu (E3) uyararak yada ortamdan uzaklaştırarak saldırgan davranışla baş etmeye çalışmıştır. Ö4 özellikle açık hava ve oyun salonunda ki serbest oyun etkinliklerinde bir kenarda oturmuş, çocuklardan gelen şikayetler doğrultusunda olaylara müdahale etmiştir. Ö4 I. tip cezayı (%3.5) çok az kullanmış, yardım alma ve empati stratejisini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö4'ün görüşmeler sırasında en çok kullanacağını belirttiği strateji çözüm yolu sunma (%23.5) ve sözel uyarı (%17.6) olmuş söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiştir. Ö4'ün kullanacağını rapor ettiği diğer stratejiler, rehberlik sağlama (%11.7), bilişsel ikna (%11.7), empati (%11.7), sorunu anlama (%11.7) ve gözlem yapma/pekiştirme (%11.7) olmuştur.

Ö3 ve Ö10'un saldırgan davranışlar gösteren çocukları, sınıfta uzak bir köşeye gönderme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, etkinliğe almama/ etkinlikten çıkarma, arkadaşlarını izlemesini sağlama gibi II. tip ceza stratejisini en çok kullanan öğretmenler oldukları belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlem sonuçlarına göre Ö3'ün saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejiler; II tip ceza verme (% 20.4), sözel uyarı (% 20.4) ve görmezden gelme (% 20.4) olmuştur. Ö3'ün sıklıkla kullandığı diğer stratejiler bilişsel ikna (%8.1), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%6.1) ve empatidir (%6.1). Çözüm yolu sunma (%4), rehberlik sağlama (%4), sorunu anlama (%4), yardım alma (%4) ve I. tip ceza (%2) stratejilerini az kullanmıştır. Ö3'ün yapılan görüşmelerde en çok kullanacağını rapor ettiği stratejinin II. tip ceza (%33.3) verme olduğu görülmüştür. En çok kullanacağını belirttiği ikinci strateji sözel uyarı (%22.2) olmuştur. Ö3'ün kullanacağını belirttiği diğer stratejiler sırayla, rehberlik sağlama (%11), sorunu anlama (%11), bilişsel ikna (%5.5), çözüm yolu sunma (%5.5), gözlem yapma/pekiştirme (%5.5) ve I. tip cezadır. Ö3'ün söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiş ve II. tip ceza yöntemini en çok kullanan öğretmenlerden biri olmuştur. Ö3 eğitim ortamında, saldırgan davranış gösteren çocukla ve diğer çocuklarla konuşmuş, davranışın nedenini anlamaya çalışmış, saldırgan davranan çocuktan yaptığı yanlış davranışı düşünmesini ve tekrar yapmamasını istemiştir. Ö3'ün sınıfta öğrencileri ile birebir ilgilendiği, öğrencilere karşı sevecen ve sabırlı davrandığı gözlenirken, saldırgan davranışlar gösteren çocuğa karşı yaklaşımının farklılaştığı görülmüştür. Saldırgan davranış gösteren çocukla ilgili küçük bir şikayette bile ona ceza verme eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

Gözlem sonuçlarına göre, Ö10'un saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı strateji, II tip ceza verme (%34.2) olmuş, sözel uyarı (%11.4) ve rehberlik sağlama (%11.4) stratejisini de çoğunlukla kullanmıştır. Ö10, eğitim ortamında saldırgan davranış gösteren çocuğu diğer çocuklardan uzakta tutmaya çalışarak diğer çocukların zarar görmesini engellemeye çalışmıştır. Ö10'un, uyarı yada cezaların saldırgan çocuk üzerinde etkili olmaması nedeniyle daha fazla sinirlendiği gözlenmiştir. Ö10'un saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı diğer stratejiler, çözüm yolu sunma (%8.5), yardım alma (%8.5), görmezden gelme (%5.7), bilişsel



ikna (%5.7), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (%5.7) ve I. Tip ceza verme (%5.7) olmuştur. Ö10'un en az kullandığı strateji empati (%2.8) olmuş ve sorunu anlama stratejisini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö10 yapılan görüşmelerde saldırgan davranışlarla baş etmede en çok sözel uyarıyı (%29.1) kullanacağını belirtmiş ancak eğitim ortamında II. Tip ceza yöntemini daha fazla kullanmıştır.

Öğretmenlerle eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında saldırgan davranışlarla baş etmede I. (%24) ve II. tip (%59) cezayı sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu yöntemi kullanacaklarını rapor etmeyen Ö2, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö8 de sınıfta saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında cezayı kullanmışlardır. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında söylediklerinden daha fazla ceza yöntemini kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, görüşmeler sonucunda çocukların saldırgan davranışlarını görmezden gelebileceklerinden hiç bahsetmemişler ancak eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında öğretmenler saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında çocukların bu davranışlarını görmezden gelmişlerdir (% 12.9). Bütün öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede bu stratejiyi kullandığı, özellikle çocuklarda gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarını çoğunlukla görmezden geldikleri yada bu davranışlara çok fazla tepki göstermedikleri belirlenmiştir. Ö11 eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş etmede görmezden gelme stratejisini en çok kullanan öğretmen olmuştur.

Sınıf ortamında yapılan gözlemler sonuçları incelendiğinde, Ö11'in saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı stratejilerin, görmezden gelme (% 28.1), II. Tip ceza (%18.7 ), sözel uyarı (%15.6) ve I tip ceza (%12.5) olduğu görülmektedir. Bilişsel ikna (%9.3), çocuğun yerini değiştirme/mola verme (% 6.2), çözüm yolu sunma (%3.1), rehberlik sağlama (%3.1) ve sorunu anlama (%3.1) saldırgan davranışlarla baş etmede kullandığı diğer stratejilerdir. Ö11'in saldırgan davranışlarla baş etmede yardım alma ve empati stratejisini hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Ö11 eğitim ortamında saldırgan davranış gösteren çocuğun bu davranışını görmezden gelmiş ya da fark etmemiştir. Ö11 çocuklarla bireysel olarak ilgilenmiş, serbest zaman etkinliğinde çocukların birbirlerine zarar vermemeleri için çoğunlukla sınıfta bulunmuş ancak sınıf içinde daha çok sanat etkinliği hazırlamakla meşgul olmuştur. Ö11'in görüşmelerde en çok kullanacağını söylediği strateji sözel

uyarı (%46.1) olmuş ve empati (%15.3) stratejisini de kullanacağını belirtmiştir. Kullanacağını rapor ettiği diğer stratejiler, rehberlik sağlama (%7.7), çözüm yolu sunma (%7.7), bilişsel ikna (%7.7), II. Tip ceza (%7.7) ve sorunu anlama (%7.7) olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları incelendiğinde sadece Ö3'ün I. Tip ceza stratejisini kullanacağını rapor ettiği diğer öğretmenlerin bundan bahsetmedikleri ancak eğitim ortamında saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında I. Tip ceza stratejisini (% 6.5) diğer stratejilerle birlikte kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklara kızarak, cezayı hatırlatarak ya da sevdiği şeyden yoksun bırakacağını söyleyerek saldırgan davranışlarla baş etmeye çalıştıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşme sırasında kullanacaklarını rapor etmedikleri ancak uygulamada gözlemler sırasında kullandıkları diğer strateji başka birinden yardım alma (%3.6) olmuştur. Öğretmenler saldırgan davranışlarla baş edebilmek için sınıfta ya da okulda bulunan diğer yetişkinlerden (yardımcı bayan, stajyer öğrenci gibi) yardım isteyerek saldırgan davranışlarla baş etmeye çalışmışlardır.

Çocuğun yerine değiştirme/mola verme stratejisi öğretmenler tarafından hem görüşmelerde rapor edilmiş (%6.1) hem de eğitim ortamında gözlemler (%6.8) sırasında kullanılmıştır. Öğretmenler kendileri ile yapılan görüşmelerde empati stratejisini (%5.6) daha fazla kullanacaklarını belirtmişler ancak eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında saldırgan davranışlarla baş etmede en az (%2.9) empati stratejisini kullanmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri eğitim ortamında çocuklara rehberlik sağlama stratejisini (%6.8) görüşmeler sırasında rapor ettiklerinden daha az (%11.3) kullandıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşmede saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını belirttikleri gözlem yapma/pekiştirme (%5.6) ve aile ile işbirliği yapma (%0.5) stratejilerini, eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gözlemler sırasında daha çok ailelerin ilgisiz olmasından şikayet etmişler ve saldırgan davranışların pek çoğunun aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### 5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlar

Araştırmada, çalışma evreninde yer alan çocuklarda görülen saldırgan davranışlar öğretmen değerlendirmelerine göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık olmak üzere iki alt boyutta ele alınmış ve okul öncesi dönemdeki 600 çocuğun Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık alt faktörlerinden aldıkları puanlara göre ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde fiziksel saldırganlık alt faktörünün, 7. ve 2. madde puan ortalamalarının diğer maddelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fiziksel saldırganlığın 7. maddesinin diğer çocukları itme ve 2. maddesinin diğer çocuklara vurma davranışları olduğu ve bu davranışların okul öncesi dönem çocukları arasında diğer fiziksel saldırganlık davranışlara göre daha fazla görüldüğü saptanmıştır. İlişkisel saldırganlık alt faktörünün, 4. ve 11. madde puan ortalamalarının diğer maddelerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu, ilişkisel saldırganlığın 4. maddesinde yer alan akranı istediğinin yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da arkadaşı olmayacağını söyleme davranışının okul öncesi dönem çocuklarında en fazla görülen ilişkisel saldırganlık davranışı olduğu, 11. maddede yer alan akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz davranışının da çocuklar arasında en fazla görülen ilişkisel saldırganlık davranışlarından biri olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre fiziksel saldırganlık alt boyutunda yer alan sekiz madde toplamının ortalaması  $\bar{X}=1.53$  olarak belirlenmiştir. Bu değer çok seyrek şıkkını karşılayan 2.0'ye yakın bir değer olması nedeniyle öğretmen değerlendirmesine göre okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel saldırganlık davranışının çok seyrek görüldüğü saptanmıştır. İlişkisel saldırganlık alt boyutunda yer alan altı madde toplamının ortalaması  $\bar{X}=1.81$  olarak belirlenmiştir. Bu değer

çok seyrek şikkını karşılayan 2.0'ye yakın bir değer olması nedeniyle öğretmen değerlendirmesine göre okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel saldırganlık davranışının çok seyrek görüldüğü saptanmıştır.

Çocuklarda saldırgan davranışlar, yıllar boyunca devam etmek eğiliminde olup, davranışsal, sosyal ve akademik olarak olumsuz sonuçlara yönelik riskleri arttırmaktadır. Erken dönemdeki saldırgan davranışların sonraki yıllardaki saldırgan davranış ve eş istismarı gibi anti sosyal davranışlarla, aynı zamanda düşük akademik başarı ve okulu bırakma gibi akademik sorunlarla bağlantılı olduğuna dair araştırma bulgularının elde edilmesi erken önleme çabalarına olan gereksinimi arttırmıştır (Leff vd., 2001).

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan çocuklarda en sık gözlenen saldırgan davranışlar fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık olarak sınıflandırılmış ve bu davranışlar listelenerek davranış kodları oluşturulmuştur. Eğitim ortamında yapılan gözlem sonuçlarına göre çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışları; arkadaşını itme, arkadaşına vurma, arkadaşını çimdikleme, arkadaşını düşürme, arkadaşının boğazını sıkma, arkadaşına tükürme, arkadaşına top fırlatma, arkadaşına tekme atma, arkadaşını ısırma, arkadaşının kolunu sıkma, arkadaşının yüzüne oyuncak batırma, arkadaşının saçını çekme, arkadaşının kulağını çekme, arkadaşının yüzünü çizme ve arkadaşının gözüne kum atma davranışlarıdır. Saldırgan davranışların çocuklar arasında gözlenme sıklığına bakıldığında, arkadaşını itme ve arkadaşına vurma davranışlarının diğer davranışlara göre daha fazla gözlendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın ilk bölümündeki sonuçlarla tutarlılık göstermiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocuklarında fiziksel saldırganlığın (%60) ilişkisel saldırganlığa (%40) göre daha fazla gözlendiği belirlenmiştir.

Saldırganlığın gelişimi incelendiğinde, okulöncesi dönemdeki çocuklarda fiziksel saldırganlık yaygın olarak görülebilmekte ve küçük çocuklar fiziksel şiddete daha sık başvurumaktadırlar. Bu dönemdeki saldırganlık, istenilen amaca ulaşmada karşılaşılan engellemeler (sevilen bir oyuncuğun ya da nesnenin başkaları tarafından kullanılması gibi) sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gülay, 2008).

Bu konuda yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Juliano ve diğerleri (2006) okul öncesi çocuklarda görölen fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkları, bu saldırganlıkların cinsiyete göre farklılıklarını ve sosyal davranışlara pozitif ve negatif etkilerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda, okul öncesi çocukların davranışlarında ilişkisel saldırganlık seyrek görölmekle birlikte, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bulunduğu belirlenmiştir. Fiziksel saldırganlık düzeylerinde cinsiyete göre farklılık bulunmuştur. Genel olarak problem davranışlar, hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık ile ilişkili bulunmuş, yalnızca fiziksel saldırganlığın sosyal davranışları olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışları; arkadaşına gitmesini söyleme, arkadaşını tehdit etme, arkadaşına bağırma/kızma, arkadaş olmadığını söyleme, arkadaşına kötü söz söyleme, arkadaşını oyuna almama, arkadaşının eşyasına zarar verme, arkadaşı hakkında dedikodu yapma, arkadaşına dil çıkarma, arkadaşına resminin çirkin olduğunu söyleme, arkadaşının elinden tutmama, arkadaşını evcilik köşesine almama ve arkadaşının oyununu bozmadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar ilişkisel saldırganlığı, akranları belli koşulları sağlamadığı sürece onu doğum günü partisine çağırmayacağını, küseceğini, artık arkadaş olmayacağını söylemesi gibi oldukça basit ve somut yollarla kullanmaya eğilim göstermektedirler. Okul öncesi dönemde ilişkisel saldırganlığın bir diğer önemli özelliği ise, sorun durumu anında bir tepki olarak kullanılmasıdır (Sevinç, 2003). İlişkisel saldırganlık davranışında dil gelişimi önemli rol oynar. Çoğu ilişkisel saldırgan davranışlar, görmezlikten gelme ya da sözel olmayan dışlama gibi sözlü üretim gerektirmeyen becerilere oranla karmaşık sözel beceriler ve kapsamlı düşünce gerektirir (Crick vd., 2004; Akt: şen, 2009: 80).

Burr ve arkadaşları (2005), erken çocuklukta arkadaşlık ve ilişkisel saldırganlığı inceledikleri kısa vadeli boylamsal çalışmaları sonunda, çocukların genellikle ikili arkadaşlıklarda çoğunlukla ilişkisel saldırganlığı daha fazla gösterdikleri, bu ilişkinin cinsiyete ve süreye göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Swit ve Mc Maugh (2012), Avustralya'da okulöncesi dönem çocuklarında görölen ilişkisel saldırgan davranışlar ve olumlu sosyal davranışları inceledikleri çalışmalarında, 3-5 yaş arası (35 erkek, 25 kız) toplam 60 çocuk ve öğretmenleri ile

çalışmışlardır. Araştırmada öğretmenler ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranışları açısından çocukların sosyal davranışlarını puanlamışlar ve sonuçta öğretmenler 4,5 yaşından daha büyük çocuklarda daha fazla ilişkisel saldırganlık görüldüğünü belirtmişlerdir.

Oyun sırasında akranları tarafından kabul görmemenin, diğer çocuklara olumlu sosyal davranışlar göstermenin, okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine sahip olmalarında etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda ilişkisel saldırganlık davranışında sosyal bilişsel becerilerin önemli rolü olduğu söylenebilir. Aslında ilişkisel saldırgan davranışın bir başkasına zarar verdiğini anlamak için, çocukların böyle davranışların karşısındaki nasıl etkileyeceğini bilmesi için öncelikle bakış açısı alma becerisine ihtiyacı vardır.

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında saldırgan davranışların özellikle öğretmen kontrolünün daha az olduğu yapılandırılmamış etkinliklerde ve rutin etkinliklerde artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle sınıfta etkinliklerinin akıcı bir şekilde devam etmesi, etkinlikler arası geçişlerin pürüzsüz olması, yönergelerin açık ve net olması ve çocukların etkinliğe katılmalarının sağlanması saldırgan davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi açısından önemlidir.

## **5.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışların Cinsiyete Göre Dağılımı**

Araştırma bulgularına göre, çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarında gözlenen fiziksel saldırganlık davranışları; arkadaşını itme, arkadaşına vurma, çimdikleme, düşürme, boğazını sıkma, tükürme, top fırlatma, tekme atma, ısırma, kolunu sıkma, oyuncak batırma, saçını çekme, kulağını çekme, yüzünü çizme ve gözüne kum atma davranışlarıdır. Erkek çocuklar arasında en sık gözlenen fiziksel saldırganlık davranışının arkadaşını itme ve arkadaşına vurma olduğu, çocukların bu davranışların bir yada bir kaçını aynı anda akranlarına karşı kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışları; arkadaşına bağırma/kızma, arkadaşına gitmesini söyleme, arkadaşının oyununu bozma, arkadaşını tehdit etme, kötü söz söyleme, eşyasına zarar

verme, resminin çirkin olduğunu söyleme, arkadaş olmadığını söyleme ve arkadaşını oyuna almama olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan erkek çocuklarının sınıf ortamında fiziksel saldırganlık davranışlarını (%82.4) ilişkisel saldırganlık davranışlarına (%17.5) göre daha fazla gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmacı tarafından eğitim ortamında gözlenen çocuklardaki fiziksel saldırganlık davranışlarının daha fazla olması, erkek çocukların sayıca fazla olması, erkek çocukların isteklerini elde etmede daha fazla kaba kuvvete başvurması ve erkek çocuklarda daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında erkek çocuklarının isteklerini elde etmek, karşısındakini korkutup sindirmek ve hoşlanmadıkları arkadaşlarını buldukları ortamdan uzaklaştırarak onları sosyal olarak dışlamak için ilişkisel saldırganlık davranışlarına başvurdukları gözlenmiştir.

Araştırma bulguları bu konuda yapılan diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Şen (2009), 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yaptığı çalışması sonucunda, örnekleme oluşturan çocukların açık/fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın erkek çocukların açık/fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının, kız çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşundan kaynaklandığı saptanmıştır. Kadan (2009), okulöncesi dönem çocuklarda (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışması sonucunda, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir. Erdinç (2009), okul öncesi dönemdeki çocukların, mizaç özellikleri ile anne-baba tutumlarının çocukların sergilediği fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünün belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, erkek çocukların kız çocuklarından daha yüksek düzeyde fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarında bulunduğu saptanmıştır.

Crick ve arkadaşlarının (2006) okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel ve açık/fiziksel saldırganlığı boylamsal olarak inceledikleri çalışmada, erkek çocukların kız çocuklardan daha çok fiziksel saldırgan olduğu ve erkek çocukların bu davranışları hemcinsi çocuklara yönelttiği saptanmıştır. Ostrov ve Keating (2004)

serbest oyun ve yapılandırılmış etkinliklerde saldırgan davranışların cinsiyete göre farklılıklarını araştırdıkları gözlemsel çalışmaları sonucunda, erkek çocuklarının, fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarını kız çocuklardan daha çok gösterdikleri, kız çocuklarının da erkeklerden daha çok ilişkisel saldırganlık davranışları gösterdiklerini saptamışlardır. Çocukların fiziksel ve sözel saldırganlığı erkek arkadaşlarından gördüğü, kızlarınsa ilişkisel saldırganlığı kendi hemcinsleri olan kızlara karşı gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur.

Araştırma bulguları incelendiğinde çalışma grubunda yer alan kız çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışları; arkadaşını itme, arkadaşına vurma, arkadaşını çimdikleme, arkadaşlarının kolunu sıkma, arkadaşını düşürme, arkadaşına tükürme ve arkadaşının boğazını sıkma olduğu belirlenmiştir. Eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında kız çocuklarının fiziksel saldırganlık davranışını kendilerinden daha güçsüz olan yada kendilerine karşı herhangi bir tepki göstermeyeceğini bildikleri hem cinslerine yönelttikleri gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan kız çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışları; arkadaşına gitmesini söyleme, arkadaşını tehdit etme, arkadaş olmadığını söyleme, arkadaş hakkında dedikodu yapma, arkadaşını oyuna almama, arkadaşına kötü söz söyleme, arkadaşına dil çıkarma, arkadaşına bağırma/kızma, arkadaşının elinden tutmamak, arkadaşını evcilik köşesine almamak, arkadaşının eşyasına zarar verme ve arkadaşına resminin çirkin olduğunu söyleme olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan kız çocuklarının eğitim ortamında ilişkisel saldırganlık davranışlarını (%73.6) fiziksel saldırganlık davranışlarına (%26.3) göre daha fazla gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Bu konuda yapılan araştırma sonuçları bu bulgularla benzerlik göstermiştir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaları sonucunda, problem davranış ölçeğinin tümünde ve alt boyutlarında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla, daha az problem davranışa sahip olduklarını saptamışlardır. Ostrov ve Crik (2007), erken çocukluk döneminde saldırganlığın formları ve işlevlerini araştırdıkları kısa vadeli uzunlamasına çalışmaları sonucunda erkek çocukların kızlara oranla akranlarına karşı daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiği, kız çocuklarında erkeklerden daha fazla ilişkisel



saldırıcılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Crick ve arkadaşlarının (2006) okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel ve açık/fiziksel saldırıcılığı boylamsal olarak inceledikleri çalışmaları sonucunda, kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla ilişkisel saldırıcılık olduğu ve kız çocukların bu davranışları doğrudan olarak hem cinsi olan kız çocuklara karşı gösterdiği saptanmıştır. Bonica ve diğerleri (2003), Campbell ve Muncer (1998) tarafından yapılan araştırmalarda kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla ilişkisel saldırıcılık davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Çocukların dil becerilerinin gelişmesi ile birlikte kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve sosyal ortamda kendilerini kabul ettirmeye çalıştıkları bu dönemde ilişkisel saldırıcılık davranışları göstermelerinin gelişim dönemlerinin bir özelliği olduğu ancak özellikle kız çocuklarda bu davranışların çok yaygın olması ve arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemesi nedeniyle öğretmenlerin bu durumlara karşı daha dikkatli olması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında, Ö2 ve Ö3'ün saldırıcılık olarak nitelendiği K6 ve K7 kodlu çocukların sınıf içindeki davranışları gözlenmiş ancak bu çocukların gözlemler sırasında herhangi bir saldırıcılık davranış göstermedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki değerlendirmeleri ile araştırmacının gözlemleri farklılık göstermiştir. Bu farklılığın öğretmenlerin çocukların davranışlarını objektif bir şekilde değerlendirmemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çocukların cinsiyet, fiziksel görünüm, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, aile ile iletişim gibi özelliklerden etkilenerek beklentiler geliştirdiklerini ve çocuklara yönelik davranışlarının bu beklentiler çerçevesinde farklılaştığını göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların cinsiyetlerine göre göstermiş oldukları saldırıcılık davranışlar incelendiğinde kız ve erkek çocuklar arasında saldırıcılık davranışlar açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır. Erkek çocuklar (%60) kız çocuklara göre (%40) saldırıcılık davranışları daha fazla göstermişlerdir. Erkek çocukların fiziksel saldırıcılık davranışlarını (%82.4) kız çocuklara (26.3) göre daha fazla gösterirken, kız çocukların da ilişkisel saldırıcılık davranışlarını (%73.6) erkek çocuklardan (%17.5) daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuç, bu konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerdir. Gülay (2008) 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açasından incelenmesi isimli doktora tezinde, okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan olduğunu belirtmiştir. Kadan (2010), Karakuş (2008), Ateş (2005), Monks ve diğerleri (2002), Chen ve diğerleri (2002), Crick ve diğerleri (1997) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda, çocukların saldırgan davranışları cinsiyete göre farklılık göstermekle birlikte erkek çocuklarda daha fazla olduğu belirtilmiştir.

### **5.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırgan Davranışlarının Öncülleri**

Davranışçı yaklaşıma göre davranış; öncül, davranış ve davranış sonrası uyaranlardan oluşur. Öncül, bir davranışın ortaya çıkmasına neden olan ve davranışın hemen öncesinde yer alan durumlar ya da uyaranlardır (Erbaş ve Özkan, 2010).

Araştırma bulguları incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan çocukların, nesne, etkinlik, sosyal ilgi ve dikkat elde etmek ya da nesne, etkinlik, sosyal ilgi ve dikkatten kaçınmak için fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları gösterdikleri belirlenmiştir.

Çocuklar problem davranış sergilediklerinde bir şeyler elde eder ya da bir şeylerden kaçınırlar. Problem davranış sonucunda çocuk istediği yiyecek, oyuncak, kırtasiye malzemesi vb. nesnelere ulaşıyorsa, problem davranışın işlevinin nesne elde etme olduğu söylenebilir. Problem davranış sonucunda çocuk istediği etkinliği elde ediyorsa, problem davranışın işlevinin etkinlik elde etme olduğu söylenebilir. Bazı durumlarda çocuk duyuşal uyaran elde edebilir, böyle durumlarda davranışın işlevinin duyuşal uyaran elde etme olduğu ifade edilir. Problem davranışların diğer bir işlevi kaçma ya da kaçınmadır. Problem davranışın işlevi, istenmeyen nesneden, istenmeyen etkinlikten ya da duyuşal uyarandan kaçmak yada kaçınmak olabilir (Erbaş ve Özkan, 2010).

Çocuklar, eğitim ortamında özellikle bir oyuncak ya da oyun materyalini elde edebilmek için saldırgan davranışlar göstermişler aynı zamanda kendilerinde olan bu oyuncak ve oyun materyalini başkaları ile paylaşmamak ve onlara vermekten

kaçınmak için saldırgan davranışlar sergilemişlerdir. Çocuklar eğitim ortamında katılmak istemedikleri bir etkinlikten kaçınmak için daha fazla saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Saldırgan davranışlar gösteren çocukların oyun etkinliğini sonlandırmak istemedikleri, rutin etkinliklerden toplanma ve temizlik etkinliğinden kaçınmak için saldırgan davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir. Çocuklar bazen de sevdikleri bir etkinlikte yer alabilmek için saldırgan davranışlar göstermişlerdir. Çocuklar eğitim ortamında öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini çekebilmek için daha fazla saldırgan davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir.

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında erkek çocukların saldırgan davranışları genellikle bir nesne elde etme amacıyla sergiledikleri, bu nesnenin çoğu zaman oyuncak, boya kalem ve oyun hamuru gibi kırtasiye malzemeleri olduğu gözlenmiştir. Erkek çocuklar çoğunlukla bir oyuncak almak, etkinlikte kullanılan materyallere daha fazla sahip olabilmek ya da sosyal etkileşim başlatarak kendini kabul ettirmek için fiziksel saldırganlık davranışı gösterirken, bazen de hiçbir sebep yokken sadece dikkat çekmek için bu davranışları göstermişlerdir.

Saldırgan davranışlar gösteren çocukların genellikle benzer durumlarda aynı saldırgan davranışları tekrarlama eğiliminde oldukları, bununla birlikte buldukları ortama, ortamda öğretmenin olup olmasını, arkadaşının cinsiyetine ve yaşadıkları olaya göre farklı saldırganlık davranışları gösterdikleri belirlenmiştir.

Eğitim ortamında kız çocuklarının isteklerini elde etmek, arkadaşları arasında daha popüler olmak, yanlarında olmasını istemedikleri arkadaşlarını buldukları ortamdan uzaklaştırarak onları sosyal olarak dışlamak için ilişkisel saldırganlık davranışlarına başvurdukları gözlenmiştir. Sosyal açıdan aynı sınıf ortamını paylaşan çocuklar arasında bu tür ilişkisel saldırganlık davranışlarının sürekliliği, çocukların arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinde ve karşılıklı etkileşimlerinde sorun yaşadıklarının ve uyumsuz olduklarının bir göstergesi olabilir.

#### **5.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Saldırganlığının Öğretmen ve Araştırmacı Tarafından Değerlendirilmesi**

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen ve araştırmacı değerlendirmelerine göre, çalışma grubunda yer alan çocukların fiziksel ve ilişkisel puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ( $p < 0.05$ ) görülmüştür.

Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle, yaşlıları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir, durmadan kuralları çiğner, sık ceza alır ve genellikle büyüklerine karşı gelmeye eğilimlidir. Tepkileri ölçsüz ve durumla orantısızdır. Öfkesini yenemez hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Çocukluk döneminde görülen yaramazlıklar, itişip kakışmalar, ara sıra meydana gelen geçimsizlik ve kavgalar bir çocuğu saldırgan olarak tanımlamak için yeterli değildir. Bir çocuğu saldırgan olarak tanımlayabilmek için çocuğun söz konusu davranışlarının süreklilik göstermesi ve bu nedenle çocuğun çevresi için sorun haline gelmesi gerekmektedir (Yörükoğlu, 2002).

Okul öncesi çocuklarda saldırganlık türü ve boyutu farklı davranışları ifade etmektedir. Saldırgan olarak nitelendirilen çocukların şiddet içeren davranışları daha çok patolojik olmakta ve bu davranışlar süreklilik göstermektedir. Saldırganlığın ne şekilde kullanıldığını bilmek için, çocukların bütün davranışları bireysel olarak gözlemlenmelidir. Belirli saldırgan davranışın genel amacı hakkında ancak bu şekilde fikir sahibi olunabilir. Bu yaklaşım, saldırganlığın hedefe ulaşip ulaşmadığını ve nasıl kullanıldığını görmek için önemlidir (Sevinç, 2003).

### **5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Saldırgan Davranışlarıyla Baş Etmede Rapor Ettikleri Stratejiler**

Araştırma bulguları incelendiğinde çalışma evreninde yer alan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarına göre, öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullanacaklarını belirttikleri strateji sözel uyarı (%29.3) olmuştur. Öğretmenlerin saldırgan davranışla karşılaştıkları zaman çocuklara en çok, yaptığının yanlış olduğunu söyleme ve arkadaşından özür dilemesini isteme şeklinde sözel uyarılarda bulunacaklarını rapor ettikleri belirlenmiştir.

Bu bulgular konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Güven ve Cevher (2005) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı saptanmıştır. Dobbs ve arkadaşları (2004) okul öncesi sınıflarda çocukların cinsiyetleri ve yaramazlık durumları ile öğretmenlerin gösterdiği ilgi türleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları

çalışmaları sonucunda, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında sıklıkla emir cümleleri kullandıklarını, çocuklar istenmeyen davranış sergilemeseler bile öğretmenlerin çocukların davranışlarını emir cümleleri kullanarak kontrol etmeye çalıştıkları ve istenmeyen davranış sergileyen çocuklara dikkatlerini daha fazla yönelttikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını belirttikleri diğer stratejiler, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, rehberlik sağlama ve II. tip ceza verme olarak belirlenmiştir.

Davranışı izleyen olay ya da davranışların sonuçları, davranışın ileride oluşum olasılığını azaltıyorsa, ceza olarak tanımlanmaktadır. Ceza istenmeyen davranışı bastırma tekniklerinden biridir. Davranış dağarcığına bir şey katmaz, fakat davranışın bastırılmasını sağlayabilir. Bu anlamıyla ceza yeni bir davranış öğrenmeyi değil, istenmedik bir davranışı yapmamayı öğretir. Ancak ceza ile bir davranış bastırılmaya çalışılırken, bir başka istenmedik davranış ortaya çıkabilir. Başka bir ifadeyle ceza, öğretmenin öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık, öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır (Weilburger, 2010).

Bulut ve İflazoğlu (2007) gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmaları sonunda, öğretmenlerin çoğunun tepkisel kategoriye girebilecek davranış biçimleri ile problem davranışa karşı tepki verdiklerini vurgulamışlardır. Carpenter ve McKee-Higgins (1996), istenmeyen davranışların kontrol edilmesinde, davranışlar ortaya çıktıktan sonra tepki vermeyi içeren geleneksel yöntemin kronik davranış problemi olan çocuklarda etkili olmadığını, grup ve bireysel olarak her çocuk için uygun olan davranış kontrolünün önleyici olması gerektiğini, uygun davranışları fark etme ve ödüllendirmenin olumlu okul iklimi yarattığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını belirttikleri diğer stratejiler, sorunu anlama, çocuğun yerini değiştirme/ mola verme, empati ve gözlem yapma/pekiştirmedir. İzolasyon (kısa ara-mola vermek), ortamda oluşan istenmeyen davranışı çocuğun düşünmesi için onu pekiştirici ortamdan uzaklaştırmaktır. Öğretmenlerin rahatsızlık veren çocukları, sınıfın arka tarafında ya da bir köşesinde bekletmesi gibi uygulamalardır (Celep, 2002).

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en az kullanacaklarını belirttikleri stratejiler ise aile ile işbirliği yapma ve I. tip ceza verme olmuştur.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler incelendiğinde, diğer araştırmalarla benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Sadık ve Doğanay (2007), öğretmenlerin kullandıkları stratejileri genel olarak, beden diliyle uyarı, açıklama yapma, anlaşma yapma, model olma, sorumluluk verme, davranışın nedenini araştırma, rehberlik sağlama, dönüt ve düzeltme verme; Turla, Şahin ve Avcı (2001), çocukları kontrol edebilmek için zaman zaman bağırarak, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için ceza vermek ve olumlu davranışa yönlendirebilmek için önceden ödül vermek; Çetin (2013) ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme, öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisi, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma, oyun oynatmak olarak ifade ettikleri görülmektedir. Kısa (2009) öğretmenlerin eğitsel yöntemler olarak, ödül, sözel pekiştirme ve ceza içeren yöntemler; Acar (2009) öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı olarak en sık; “işbirliğine dayalı yönetim anlayışı” ve “öğretmenin kişilik özelliklerine atfetmeye yönelik sınıf yönetimi anlayışını” benimsediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları bu stratejilerin; önleyici (rehberlik sağlama, çözüm yolu sunma), iyileştirici (sözlü uyarı, aile ile görüşme) ve cezalandırıcı (azarlama, gözdağı verme, öğrenciyi sınıf dışına çıkarma, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma) gibi çeşitli disiplin modellerine ait olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların saldırgan davranışları ile baş etmede daha çok iyileştirici ve önleyici yöntemler kullanacaklarını rapor ettikleri belirlenmiştir. Sınıf ortamında farklı nedenlere dayalı ve farklı etkileri olan saldırgan davranışlarla karşılaşılacağı dikkate alındığında öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamada farklı stratejileri kullanmalarının doğal olduğu düşünülmektedir.

### 5.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada (Eğitim Ortamında) Kullandıkları Stratejiler

Araştırma bulguları incelendiğinde, gözlem sonuçlarına göre çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları stratejinin sözel uyarı (%19.9) olduğu görülmüştür. Uyarma, çocuğa kendini kötü hissettirmeyen, davranış ile ilgili olan ve duruma yönelik mesajlardır. Bu uyarıların, yaptığının doğru olmadığını söyleme, arkadaşından özür dilemesini isteme, ismiyle seslenme, bir daha yapmamasını gerektiğini söyleme, çocuklara kavga etmemelerini söyleme, tüm oyuncaklara sahip olmadığını söyleme, yaramazlık yapmamasını söyleme olduğu gözlenmiştir.

Sadık (2004), okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemleri incelediği çalışmasında, öğretmenler gözlemlenmiş ve öğretmenlerin istenmedik davranışla karşılaştığında çocuğa yüksek sesle “*yerine otur, sessiz ol, çalışmanla ilgilen, şikâyet etme gibi*” emir verme eğiliminde oldukları ve kullandıkları yöntemler içerisinde ilk sırayı sözel uyarının aldığı belirtilmiştir. Akgün ve arkadaşları (2011), okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri “yapılandırılmamış ve katılımcı olmayan gözlem” tekniği ile gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmüştür. Olumsuz ifade kullanan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Güleç ve Alkış’ın (2003) öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejilerini inceledikleri çalışmada “uygunsuz davranış gösteren çocuklara nasıl yaklaşırınız?” sorusuna verilen yanıtların sözel iletişim kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim ortamında sözel uyarılarda buldukları zaman sınıftaki diğer çocukların dikkatinin dağıldığı ve olumsuz etkilendikleri gözlenmiştir. İsim söylenerek, doğrudan öğrenciye yapılan sözel uyarıların, sınıfa yapılan genel-dolaylı uyarılardan daha fazla kullanıldığı, beklenen davranıştan ziyade, yapılmaması gereken davranışı vurguladığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin sözel uyarıları, çocuğa

davranışının sonuçlarını göstereceği ve davranışı derhal durduracağını düşünerek kullandıkları ancak kullanılan stratejinin, bilimsel temellere dayanması ve sadece davranışı durdurma amacına değil, olumsuz etkilerini en aza indirmesine de dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin genellikle karşılaştıkları saldırgan davranışın nicelik (sıklık) ve niteliğini (olumsuz etkilerini) dikkate almadan, aceleci davranarak tepki verdikleri söylenebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları diğer stratejinin II. Tip ceza verme (%14.3) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinin saldırgan davranışlar gösteren çocukları, sınıfta uzak bir köşeye gönderme, sınıfa gönderme (bahçeden ya da oyun salonundan), sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, etkinliğe almama/ etkinlikten çıkarma, sınıftan dışarı çıkarma, arkadaşlarını izlemesini sağlama gibi farklı cezalar verdikleri belirlenmiştir.

İstenmeyen davranış yapan, kurallara uygun davranmayan öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi amacıyla ceza kullanımı konusunda farklı düşünceler olmakla birlikte genellikle üç temel bakış önemlidir. Birinci temel düşünce, cezanın uygun kullanımının, öğrencinin istenmeyen davranışını ortadan kaldırmada çok etkili olduğunu vurgularken diğeri, davranış üzerinde istenilen kısa süreli bir etkiye sahip olsa da olumsuz etkilerinin olası olması nedeniyle, davranış iyice gözlenmeden cezanın uygulanmaması yönündedir. Üçüncü temel düşünce ise, ceza kullanımından kaçınılması, bunun yerine diğer stratejilerin kullanılmasına yöneliktir (Weilburger, 2010).

Uysal ve diğerleri (2010) okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri araştıran nitel çalışmalarında, gözlem tekniğinin sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve “I. Tip ceza” olduğu belirlenmiştir. Gözlemlerde öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında tepkisel modeli benimsedikleri anlaşılmıştır. Çeşitleme için yapılan görüşmeler sırasında ise öğretmenler en çok kullandıkları stratejinin “II. tip ceza verme” olduğunu belirtmişlerdir. İflazoğlu ve Bulut’un (2006) anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açılarını incelemek için yaptığı çalışmada, gözlemler sırasında öğretmenlerin çoğunun sınıf içinde çıkan problemlere tepkisel yaklaştığını belirtmişlerdir.



Gözlem sonuçlarına göre, öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları II. tip ceza yönteminin daha çok çocukların saldırgan davranışlarını bastırmaya yönelik olduğu, bazı öğretmenlerin özellikle bu yöntemi belirli çocuklar için her zaman uyguladıkları ve öğretmenlerin bu yöntemi diğer stratejilere göre daha kolay çözüm elde ettikleri için kullandıkları düşünülmektedir.

Disiplin sağlamak amacıyla uzun yıllardır kullanılan cezanın eğitimde yeri olmamasına rağmen bütün kültürlerde kullanıldığı ile ilgili araştırma bulguları göz önüne alındığında elde edilen sonuçların doğal olduğu, öğretmenler saldırgan davranışı engelleyerek tekrarlanmasını önlemek için bu yöntemi kullandıkları düşünülmektedir.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlar karşısında sözel uyarı ve II. tip cezayı sıklıkla kullanmaları Ataman'ın (2003) çalışması ile benzer bulguları göstermektedir. Ataman (2003) sınıftaki iletişim problemlerinin öğretmenden kaynaklanan nedenlerini; öğretmenin yeterli hoşgörüyü sahip olmaması, istedik davranışları ödüllendirmekten çok istenmedik davranışları cezalandırma yoluna gitmesi, istenilen davranışlar için model olamaması, beklentilerini öğrencilerin gelişim seviyelerinin çok üstünde belirlemesi ve onların bireysel özelliklerine önem vermemesi olarak belirtmiştir.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları diğer stratejiler görmezden gelme ve çözüm yolu sunmadır. Çocuğun saldırgan davranışları karşısında tepki vermeme, hiçbir şey olmamış gibi davranma öğretmenlerin kullandığı görmezden gelme yöntemleridir. Öğretmenler, paylaşılmayan oyuncakları ortadan kaldırma, çocuklara oynamaya devam etmelerini söyleme, sırayla oynamalarını söyleme, çocukları birbirinden ayırma, başka oyuncaklarla oynamasını söyleme, problemlerini kendilerinin çözmelerini söyleme, evden oyuncak getirmemelerini söyleme, başka arkadaşıyla oynamasını söyleme, oyuncakları başkasına verme ve başka yerde oynamalarını söyleme şeklinde çeşitli çözüm yolları sunmuşlardır.

Bazı durumlarda çocuklar ağlamak, arkadaşlarına vurmak, öğretmenin sözünü sürekli kesmek gibi istenmeyen davranışlar sergileyerek öğretmenlerinin ilgisini çekmeye çalışırlar. Çocukların ilgi çekmek için kullandıkları bu davranışların yerine yeni, kabul gören davranışları öğrenmeleri gerekir. Bu ise öğretmenin bazı

istenmeyen davranışları görmezden gelmesini, istedik davranışları ise pekiştirmesini gerektirir (Özgün, 2008).

Sınıf ortamında yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin çocukların birbirini şikayet etmelerinden rahatsız oldukları, saldırganlığa maruz kalan çocuk fiziksel olarak zarar görmediği için ilişkisel saldırganlık gösteren çocukların davranışlarını çoğunlukla görmezden geldikleri görülmüştür. Çocukların gösterdikleri fiziksel saldırganlık davranışları öğretmenler tarafından kabul edilemez olarak algılanırken ilişkisel saldırganlık davranışları çoğunlukla görmezden gelinmiştir. Görmezden gelme stratejisinin kullanımının, saldırgan davranışın önem derecesine, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, davranışın olduğu ortama göre değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Görmezden gelme stratejisinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmasının bir diğer nedeni de gözlemcinin sınıf ortamındaki varlığının öğretmeni etkilemiş olması ve saldırgan davranış gösteren çocuğa müdahale etmek yerine onu görmezden gelmenin daha kolay bir çözüm yolu olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Gözlem sonuçlarına göre, bilişsel ikna, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, rehberlik sağlama ve I Tip ceza, sorunu anlama okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları diğer stratejiler olmuştur.

Öğretmenler saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında, çocuklarla bireysel olarak konuşarak, güzel oynamalarını söyleyerek, arkadaşlıktan bahsederek, yaptığının doğru olup olmadığını sorarak, paylaşarak oynamalarını ve arkadaşından izin istemesini söyleyerek çocuklarla bilişsel ikna yolunu seçmişlerdir. Ayrıca öğretmenler saldırgan davranan çocuğun yerini değiştirerek ve çocuktan düşünmesini isteyerek çocuğa mola vermişlerdir. Öğretmenler I. tip cezayı kullandıklarında çocuklara kızmış, gözdağı vererek (cezayı hatırlatma) sevdiği şeyden yoksun bırakacağını söylemiştir. Ayrıca çocuklara birlikte oynayabileceklerini söyleme, çocukları barıştırma, dikkatlerini başka yöne çekme, etkinliği değiştirme, oyuncakları eşit olarak dağıtma, oyun kurmalarına yardım etme şeklinde çocuklara rehberlik etmişlerdir. Çocukların yanlarına giderek ya da çocukları yanına çağırarak neden böyle davrandığını sormuş ve çocuğu anlamaya çalışmışlardır.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları diğer stratejiler de yardım alma ve empatidir. Öğretmenler sınıfta saldırgan davranışlarla

karşılaştıklarında sınıfta bulunan yardımcı bayandan ya da stajyer öğrencilerden yardım istemiş, saldırgan davranışlarla baş etme konusunda yardıma ihtiyacı olduklarını söylemiş, müdür yardımcısı ile bu konuda konuşmuş ve velilerin ilgisiz olmasından şikayet ederek bu davranışların çoğunlukla aileden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Çocukların saldırganlık gibi problem davranışlarının nedenleri ile ilgili okulöncesi, ilk ve ortaöğretimde yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin genellikle bu davranışların nedenlerini kendilerinin dışında, çoğunlukla aile ile ilgili faktörlere bağladığı görülmüştür (Akt: Sadık, 2006: 368).

Eğitim ortamında yapılan gözlemlerde, sözel uyarı, kızma ve gözdağı verme, mola verme gibi saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin uygulandığı çocukların çoğunlukla fiziksel saldırganlık davranışları gösteren erkek çocuklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler kız çocukları uyarırken ses tonlarına dikkat etmiş ve sözel uyarıları çok sert bir ses tonuyla yapmamışlardır. Öğretmenler çoğunlukla kız çocuklara isimleriyle seslenmiş ve istenilen davranışla ilişkili bir şekilde sözel uyarıda buldukları gözlenmiştir. Saldırgan davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin büyük bir çoğunluğunun saldırgan davranışı anlık olarak ortadan kaldırdığı ancak saldırgan davranışın bir süre sonra yeniden ortaya çıktığı saptanmıştır.

### **5.7. Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Rapor Edilen Stratejiler İle Uygulanan Stratejilerin Tutarlılığı**

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve sınıf ortamında araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etme stratejileri değerlendirilmiş ve öğretmenlerin kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler ile uygulamalar sırasında kullandıkları stratejilerin pek çoğunun benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Görüşme ve gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları (%19.9) ve kullanacaklarını belirttikleri (%29.3) ilk stratejinin sözel uyarı olduğu belirlenmiş, öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri diğer stratejiler sırayla, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, rehberlik sağlama ve II. tip ceza olduğu, eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandığı ikinci stratejinin II. tip ceza verme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin gözlemler sırasında en çok kullandıkları diğer stratejiler sırayla görmezden gelme, çözüm yolu sunma ve bilişsel ikna olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde II. tip ceza verme (%9.2) öğretmenlerin kullanacaklarını söyledikleri beşinci strateji olmuştur. Ancak eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede II. tip ceza (%9.2) daha fazla olmak üzere I. tip cezayı da (%0.5) kullandıkları belirlenmiştir. Görüşmelerde bu yöntemi kullanacaklarını belirtmeyen Ö2, Ö4, Ö6, Ö7 ve Ö8 eğitim ortamında saldırgan davranışlarla karşılaştıkları zaman cezayı kullanmışlardır. Saldırganlığa maruz kalan çocuğun fiziksel olarak zarar gördüğü durumlarda öğretmenlerin saldırgan davranan çocuğa daha fazla ceza verme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada rapor ettiklerinden daha fazla ceza yöntemini kullandıklarını göstermiştir.

Öğretmenler yapılan görüşmeler sırasında çocukların saldırgan davranışlarını görmezden gelebileceklerinden hiç bahsetmemişler ancak eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında öğretmenler saldırgan davranışlarla karşılaştıklarında çocukların bu davranışlarını görmezden gelmişlerdir. Bütün öğretmenlerin bu stratejiyi kullandığı, eğitim ortamında çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlık davranışlarını çoğunlukla görmezden geldikleri yada bu davranışlara çok fazla tepki göstermedikleri belirlenmiştir.

Sesli (2013), çalışması sonucunda, 4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin sınıfta daha az baskı, itaat ve otoriteye dayalı disiplin uyguladıkları, 5 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin sınıfta daha çok eşitliğe dayalı disiplin yöntemlerini kullandıkları, 6 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin ise öğrenci merkezli disiplin uygulamalarıyla sınıfta disiplin sağlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıflarındaki öğrenci sayısı az olan (10-15) öğretmenlerin daha az baskıcı bir disiplin anlayışı sergiledikleri, sınıftaki öğrenci sayısının artmasına paralel

olarak öğretmenlerin baskıcı disiplin anlayışlarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin sınıflarda daha az otorite ve itaate dayalı disiplin anlayışı uyguladıkları, ancak sınıf mevcudu arttıkça otoritelerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sorunu anlama stratejisini uygulamada, kullanacaklarını rapor ettiklerinden daha az kullandıkları belirlenmiştir. Sorunu anlama stratejisi, saldırgan davranışın düzeltilmesi için önce saldırgan davranış tanımlanması, analiz edilmesi, altında yatan nedenlerin araştırılarak ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır.

Djigic ve Stojiljkovic (2011), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sınıf iklimi memnuniyeti ve öğrencilerin okul başarıları aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmaları sonucunda, öğretmen etkileşiminin olduğu sınıflardaki ortamdan hem öğretmenler hem de öğrencilerin çok memnun olduğu, öğretmenler etkileşimci uygulamalarında öğrenci başarısının yükseldiği, müdahaleci uygulamalarında öğrenci başarısının düştüğü belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşmede kullanacaklarını belirtmedikleri ancak gözlemler sırasında kullandıkları stratejilerden biri de başka birinden yardım alma olmuştur. Çocuğun yerine değiştirme/ mola verme stratejisi öğretmenler hem raporlarda kullanacaklarını belirtmiş (%6.1) hem de uygulamalarda (%6.8) kullanmışlardır. Okul öncesi öğretmenleri uygulamada empati ve rehberlik sağlama stratejisini rapor ettiklerinden daha az kullanmışlardır. Öğretmenlerin çocukları gözleme/ pekiştirme stratejisini uygulamada kullanmamışlar, çocukların olumsuz davranışlarına daha çok odaklanmışlar ve olumlu davranışları gözden kaçırmış ya da görmezden gelmişlerdir.

Çocukların olumlu davranışlar için pekiştireç almaya ihtiyaçları vardır. Ödül ve pekiştireçlerin davranışı olumlu şekilde yönetme ve yönlendirmedeki etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin sınıf ortamında uygun davranışı fark etme ve teşvik etme davranışlarına çok fazla yer vermemelerinin ve çocukların saldırgan davranışlarına odaklanmalarının sınıf yönetim açısından olumsuz olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ortamında yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin görüşme yaparken kullanacaklarını belirttikleri aile ile işbirliği yapma stratejisini kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler gözlemler sırasında daha çok ailelerin ilgisiz olmasından şikayet etmişler ve bu davranışların pek çoğunun aileden kaynaklandığını

belirtmişlerdir. Velilerin okula gelmemeleri, öğretmenlerin söylediklerini görmezden gelmeleri yada çocukları ile ilgili durumları kabul etmeyerek okul yada öğretmeni suçlamaları nedeniyle sorunların çözümsüz kaldığı görüşündedirler.

Altıntop (2006), yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri isimli çalışması sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin disiplinsiz davranışlarının temelinde aileden kaynaklanan sebeplerin önemli bir yer tuttuğunu ifade ettiklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin görüşmeler sırasında saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler “sözel uyarı, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, rehberlik sağlama ve II. tip ceza verme” iken gözlem sonuçlarına göre uygulamada saldırgan davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları stratejiler “sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu sunma ve bilişsel ikna” olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri, kendi davranışlarını öncelikle önleyici ve iyileştirici bir diğer ifadeyle olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Aslında öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejinin farkında olmadıkları ve en çok uyguladıklarını düşündükleri stratejiyi ise düşündükleri kadar sık uygulamadıkları saptanmıştır. Bu durum gözlem ve görüşme arasındaki farklılıkları yansıtmaktadır. Ayrıca okulöncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda yer almayan ancak eğitim ortamında yapılan gözlemler sırasında okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler “görmezden gelme ve yardım alma” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler görüşmede bu stratejilerden bahsetmemelerine rağmen gözlemler sırasında bu stratejileri kullanmışlardır. Okulöncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerin önleyici, iyileştirici, cezalandırıcı disiplin gibi çeşitli disiplin modellerine ait olduğu, öğretmenlerin bu modellerden bir yada bir kaçını birlikte kullandıkları görülmüştür. Sınıf ortamında farklı nedenlere dayalı ve farklı etkileri olan saldırgan davranışlarla karşılaşılabilceği dikkate alındığında bu davranışlarla baş etmede farklı stratejilerin kullanılması doğal olduğu düşünülmektedir.

Geiger (2000), yapmış olduğu çalışmada, anaokulundan 8. sınıfa kadar öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bu problemlere karşı kullandıkları yöntemleri belirlemeye çalışmıştır. Öğretmenlerin disiplin

problemlerine karşı genel olarak en sık “şşş ve dur” gibi ifadeleri, direktifleri tekrarlamayı, davranışı görmezden gelmeyi, göz teması kurmayı ve fiziksel yakınlığı kullandıkları belirlenmiştir. En az sıklıkta ise öğrenciyi müdürün odasına göndermeyi ve ödev vermeyi kullanmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, sınıftaki çocuk sayısının artışına bağlı olarak yaşanan problemlerinin ve bireysel ihtiyaçların artması ve bununla paralel olarak öğretmenlerin bütün problemlere ayrı ayrı müdahale edememesi nedeniyle sınıftaki farklı sorunları baskı ve otorite kurmaya dayalı disiplin yöntemleriyle çözmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi çocuklarının davranışlarının olası sonuçlarını kestirememesi ve öğretmenlerin yaş grubundan dolayı disiplin sağlamada zorlanacaklarını düşünmeleri, öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamada otoriter bir tutumu tercih etmeleriyle sonuçlanmış olabilir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda ise öğretmenler çeşitli özellikler, ilgiler, problemler ve ihtiyaçlar açısından öğrencileri daha yakından tanıma şansına sahip olmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak da öğretmen hangi öğrenci için nasıl bir davranış değiştirme yöntemi kullanacağını daha kolay tayin edebilmektedir. Öğrencinin ihtiyacına uygun şekilde sınıfta eğitimsel düzenlemeler yapılabilmektedir. Böylesi bir ortam öğretmenlerin sınıfta çok fazla baskı ve otorite kullanmadan pozitif disiplin yöntemleri ile sınıfta disiplin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Tümkaya (2005), öğretmenlerin sınıf içinde öğretmenlerin kullandıkları disiplin yöntemlerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışması sonucunda, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, katı disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının arttığı, demokratik disiplin anlayışına sahip olan öğretmenlerin oranının ise azaldığı görülmüştür. Çakır (2010), okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışması sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin %53'ünün demokratik olmayan, otoriter disiplin anlayışına sahip olduğunu, 5-6 yaş grubu öğretmenlerinin %49,3'ünün demokratik olmayan otoriter disiplin anlayışına, %50,7'sinin demokratik disiplin anlayışına sahip olduklarını belirtmiştir.

## BÖLÜM VI

### 6.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

#### 6.1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Gösterdiği Saldırgan Davranışlarla İlgili Sonuçlar

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasında gözlenen ve sınıftaki diğer çocukları ve sınıf ortamını olumsuz etkileyen problem davranışlardan biri olan saldırganlık davranışları incelenmiş ve okul öncesi dönem çocuklarında gözlenen saldırgan davranışlar fiziksel saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık olarak iki alt boyutta ele alınmıştır.

Çalışma evreninde yer alan çocuklar arasında öğretmen değerlendirmelerine göre fiziksel saldırganlık alt faktöründe arkadaşını itme ve arkadaşına vurma davranışlarının, ilişkisel saldırganlık alt boyutunda ise arkadaş olmayacağını yada onunla oynamayacağını söyleme ve arkadaşını oyun grubuna almama davranışlarının diğer davranışlara göre daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmen değerlendirmelerine göre, okul öncesi dönem çocukları arasında fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının çok seyrek görüldüğü saptanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklar arasında, fiziksel saldırganlığın ilişkisel saldırganlığa göre daha fazla gözleendiği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi çocuklarda en sık gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarının; arkadaşına vurma, arkadaşını itme, arkadaşını çimdikleme, arkadaşını düşürme, arkadaşını boğazını sıkma, tükürme, top fırlatma, tekme atma, ısırma, kolunu sıkma, oyuncuğu batırma ve arkadaşının saçını



çekme, kulağını çekme, arkadaşının yüzünü çizme ve arkadaşının gözüne kum atma davranışları olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocuklarda en sık gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarının da arkadaşına gitmesini söyleme, arkadaşını tehdit etme, arkadaşına bağırma/kızma, arkadaş olmadığını söyleme, kötü söz söyleme, oyuna almama, eşyasına zarar verme, arkadaş hakkında dedikodu yapma, dil çıkarma, resminin çirkin olduğunu söyleme, elinden tutmamak ve evcilik köşesine almama ve arkadaşının oyununu bozma olduğu belirlenmiştir. Saldırgan davranışların özellikle öğretmen kontrolünün daha az olduğu yapılandırılmamış etkinliklerde ve rutin etkinliklerde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetlerine göre göstermiş oldukları saldırgan davranışlar farklılık göstermiştir. Erkek çocukların kızlara göre daha saldırgan olduğu, sorunlarını kaba kuvvetle çözmeye çalıştıkları saptanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden erkek çocuklar kızlara oranla daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösterirken ilişkisel saldırganlık davranışlarının kız çocuklarda daha çok görüldüğü ortaya çıkmıştır. Erkek çocuklar ve kız çocuklar arasında en sık görülen fiziksel saldırganlık davranışının arkadaşını itme ve arkadaşına vurma olduğu saptanmıştır. Erkek çocuklarda en sık görülen ilişkisel saldırganlık davranışı arkadaşına bağırma/kızma ve arkadaşına gitmesini söyleme iken kızlar da en sık görülen ilişkisel saldırganlık davranışı arkadaşına gitmesini söyleme, tehdit etme ve arkadaş olmadığını söyleme olmuştur.

Araştırmada, çocukların saldırganlık davranışlarına bir nesne, etkinlik, sosyal ilgi ve dikkat elde etmek ya da bunlardan kaçınmak için başvurdukları belirlenmiştir. Çocukların en fazla sosyal ilgi ve dikkat elde etmek için saldırgan davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Erkek çocukları isteklerini elde etmek, karşısındakini korkutup sindirmek ve hoşlanmadıkları arkadaşlarını buldukları ortamdaki uzaklaştırarak onları sosyal olarak dışlamak için ilişkisel saldırganlık davranışlarına başvurmuşlardır. Kız çocukları isteklerini elde etmek, arkadaşları arasında daha popüler olmak istemedikleri arkadaşlarını buldukları ortamdaki uzaklaştırarak onları sosyal olarak dışlamak için ilişkisel saldırganlık davranışlarına başvurmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre, çocukların saldırgan davranışları araştırmacı ve öğretmenler tarafından değerlendirildiğinde benzer sonuçlar elde edilmiş, çocukların

fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının değerlendirilmesinde öğretmenler ve araştırmacı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

### **6.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etme Stratejileri İle İlgili Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede kullanacaklarını rapor ettikleri stratejiler; sözel uyarı, rehberlik sağlama, bilişsel ikna, çözüm yolu sunma, II. tip ceza verme, empati, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, sorunu anlama, gözlem yapma/pekiştirme, aile ile işbirliği yapma ve I tip ceza verme olarak belirlenmiştir.

Eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları saldırgan davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejiler; sözel uyarı, II. tip ceza verme, görmezden gelme, çözüm yolu sunma, bilişsel ikna, çocuğun yerini değiştirme/mola verme, I tip ceza verme, rehberlik sağlama, sorunu anlama, yardım alma ve empati olarak belirlenmiştir.

Eğitim ortamında yapılan gözlem süresince öğretmenlerin pek çoğunun, saldırgan davranış ortaya çıkmadan önce herhangi bir önlem almadığı ve saldırgan davranışın sonucuna odaklandıkları belirlenmiştir. Bu süreçte çocukların olumlu davranışları üzerinde durulmamış ve bu davranışların pekiştirilmesi yoluna gidilmemiştir. Saldırgan davranışlar ortaya çıktıktan sonra öğretmenlerin uyguladıkları stratejilerin büyük bir çoğunluğunun saldırgan davranışı anlık olarak ortadan kaldırdığı ancak saldırgan davranışın bir süre sonra yeniden ortaya çıktığı saptanmıştır. Ayrıca saldırgan davranış sonucunda zarar gören çocuğun etkilenme oranı ile öğretmenin gösterdiği tepki doğru orantılı olarak artmıştır. Fiziksel olarak saldırgan davranışın kötü sonuçlar ortaya çıkardığı durumlarda öğretmenler daha fazla sinirlenerek saldırgan davranan çocuğa daha fazla ceza verme eğilimlerinde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada, eğitim ortamında yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgularla, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş

etmede kullandıkları ve kullanacaklarını belirttikleri stratejilerin pek çoğunun benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Görüşme ve gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etmede en çok kullandıkları ve kullanacaklarını söyledikleri ilk stratejinin sözel uyarı olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin söyledikleri ile yaptıkları tutarlılık göstermiştir. Öğretmenlerin görüşme sırasında kullanacaklarını belirtmedikleri ancak gözlemler sırasında kullandıkları stratejiler görmezden gelme ve başka birinden yardım alma olmuştur.

Öğretmenler uygulamada çocukları gözleme/pekiştirme stratejisini kullanmamışlardır. Öğretmenler daha çok çocukların saldırgan davranışlarına odaklanmışlar ve olumlu davranışları gözden kaçırmış ya da görmezden gelmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlenen fiziksel saldırganlık davranışlarına ve bu davranışların olumsuz sonuçlarına daha çok odaklandıkları ve tepki verdikleri, ilişkisel saldırganlıkla ilgili durumların çoğu zaman öğretmen tarafından fark edilmediği ve öğretmen fark ettiği zamanda bu davranışları görmezden gelmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Erkek çocuklar daha fazla fiziksel saldırganlık davranışları gösterdikleri için öğretmenler tarafından daha fazla uyarılmış veya ceza almışlardır. Öğretmenlerin sınıflardaki çocukların saldırgan davranışları karşısında gösterdikleri tepkiler genellikle benzer olmuş, en fazla II. Tip ceza yöntemine başvuran Ö3 ve Ö10'un çocukların saldırgan davranışlarıyla baş etmede cezanın etkili olmadığını söylemelerine rağmen bu yöntemi kullanmaya devam ettikleri saptanmıştır.

### **6.3.Öneriler**

Bu bölümde, okul öncesi dönemdeki çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar ve okul öncesi öğretmenlerinin bu davranışlarla baş etme stratejileri ile ilgili sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarında görülen saldırganlık davranışlarını araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır. Çocuklarda, saldırganlık gibi problem davranışların erken yaşta belirlenmesi, uyum problemlerinin azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Saldırgan davranışlar çoğunlukla çocukların sosyal ortamlarında görülür. Bu nedenle çocukların akranları arasında sergiledikleri saldırganlığı tanımak büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında saldırganlık konusuna özel önem verilerek doğru iletişim kurma bilinci çocuklara aşılanabilir.

Öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasında en sık görülen problem davranışlardan biri olan saldırganlıkla tek başlarına mücadele etmeleri pek mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında psikolog ve rehberlik öğretmeni gibi uzmanlarla ortak çalışmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında daimi görevle çocuk gelişimi uzmanı, psikolog, psikolojik danışman, sosyal hizmet uzmanı ve rehberlik öğretmenlerinin görevlendirilmesi yararlı olacaktır. Okul öncesi öğretmenleri saldırgan davranışlar gösteren çocukları dönem başında gözlemleyerek, çocukların bu davranışlarını azaltmaya yönelik önlemler alabilirler. Gerekli durumlarda çocuk bir sağlık kuruluşuna ya da rehberlik merkezine yönlendirilerek psikolojik destek alınabilir.

Öğretmenler, saldırgan davranışlarla baş edebilmek için okul aile işbirliğine önem vererek ev ziyaretleri gerçekleştirilebilirler.

Çocuğun anne-baba dışında kendisine örnek olarak aldığı kişinin öğretmeni olduğu göz ardı edilmemelidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iyi bir model olmalarının yanında, çocuğun tüm gelişim alanlarını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Günümüzde okul öncesi eğitimde daha demokratik bir disiplin anlayışına sahip bir program uygulanırken öğretmenlerin otoriter bir tutuma sahip olduklarını görmek programın gereğinin yerine gelmediğini gösterir. Bu nedenle öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmet içi eğitim alması sağlanarak, davranış değiştirme teknikleri konusunda öğretmenler desteklenebilir. Öğretmenlere saldırgan davranış gösteren çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda doğrudan uygulamaya dönük hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi yararlı olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıfların küçük ve kalabalık olması nedeniyle saldırgan davranışların sıklıkla ortaya çıktığı, öğretmenlerin kontrolünün zorlaştığı ve öğretmenlerin bu konulardan şikayetçi oldukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlayabilmesi için öncelikle sınıfın fiziksel koşullarının uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıflarda her çocuk için yeterli oyun alanı ve materyal bulunması konusunda M.E.B. ve okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Ayrıca sınıf dışında açık hava etkinlikleri ve oyun salonundaki oyun etkinlikleri için okul öncesi çocuğunun rahatça oynayabileceği alanların çocuğa sağlanmasında yarar vardır.

Öğretmenler programlarını oluştururken çocukların enerjilerini boşaltacakları etkinlikler planlayarak, çocuklara çeşitli sorumluluklar vererek onların olumlu davranışlar sergilemesine yardımcı olabilirler. Öğretmenler çocukların ihtiyaçları doğrultusunda plana bağlı kalmadan o anki durumdan kaynaklanan ihtiyaç doğrultusunda etkinlikleri değiştirebilirler. Sürekli hareketli etkinlikleri ya da sürekli durağan olmayı gerektirecek etkinlikleri arka arkaya sıralamak çocuğun dikkatinin dağılmasına ve saldırgan davranış göstermesine neden olabilir. Ayrıca çocukların serbest zaman etkinliklerinde öğretmenlerin denetimi olmadan serbest kalmaları durumunda veya rutin etkinliklerdeki boşluklarda birbirlerine daha fazla zarar verdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenin sınıftaki varlığı ve çocuklarla olan iletişimi çok önemlidir.

Öğretmenin sınıf içinde yardımcı öğretmenin olmadığı durumlarda çalışma koşulları ağırlaşmakta, okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmen eksikliğinin meydana getirdiği problemler öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu kapsamda yardımcı öğretmen eksikliklerinin yeni düzenlemelerle giderilmesinin eğitimin kalitesi arttıracığı ve disiplin sorunlarının en aza indirgenmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle çocuğun ihtiyaçlarını sınıf dışında gidermesini gerektiren fiziksel yapının olduğu durumlarda, öğretmene destek olabilecek yardımcı personelin bulunması rutin etkinliklerde ortaya çıkan saldırgan davranışların azalmasını sağlayabilir.

### **6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

İlgili literatür incelendiğinde çocukların saldırgan davranışlarını ayrıntılı olarak inceleyen bir ölçeğin olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda okul öncesi öğretmenlerine yönelik, onların kolaylıkla kullanabileceği bir ölçek geliştirilerek saldırgan davranışların neden-sonuçları daha ayrıntılı incelenebilir.

Öğretmenlerin saldırgan davranışlarla baş etme stratejileri ile ilgili eğitim programları hazırlanarak, öğretmenlere eğitim verilebilir ve bu programların etkililiği sınanabilir. Etkili olan programların yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin sınıfta otoriter ve baskıcı disiplin yöntemlerini kullanmalarına etki eden nedenleri ortaya çıkarmaya yönelik farklı araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, D. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, S., Çetin, Ö. M. (2002). *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adak, N. (2004). Bir Sosyalleşme Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet. *Ahmet Yesevi Üniversitesi 'Bilig' Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 27-38.
- Ağaoğlu, E. ve Terzi, Ç. (2008). Suçla Mücadelede Aile Eğitiminin Rolü ve Önemi. *Suçla Mücadele Açısından Aile Eğitimi ve Denetimli Serbestlik, Amasya Sempozyumu Kitabı*, İstanbul: Düzey Matbaacılık, 33-43.
- Ahn, H. J. (2005). Child Care Teachers' Strategies in Children's Socialization of Emotion. *Early Child Development and Care*, 175 (1), 49-61.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (3), 1-9.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O., S. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110. [www.keg.aku.edu.tr](http://www.keg.aku.edu.tr)

- Allen, D. (2006). *An Investigation of Secondary Educators' Knowledge and Use of Classroom Discipline Management Models*. The Degree of Doctor of Philosophy, Texas Woman's University, Denton, Texas.
- Altuntop, L. (2006). *Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretim Okullarındaki Disiplin Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amodei, N. and Scott, A. A. (2002). Psychologists' Contribution to the Prevention of Youth Violence. *The Social Science Journal*, 39, 511-526.
- Anderson, C. A. and Huesmann, L. R. (2003). *Human Aggression: A Social-Cognitive View, Handbook of Social Psychology*, Editors: Michael A. Hogg and Joel Cooper, Sage Publications, London, 296-323.
- Andrew, J. M., Ken L. and Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond To Concerns About Misbehavior in Their Classroom. *Psychology in The Schools*, 36(4).
- Aral, N. (1997). *Fiziksel İstismar ve Çocuk*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Aral, N., B., Ayhan, A., Türkmenler, B. ve Akbıyık, A.(2004). İlköğretim Okullarının Sekizinci Sınıfına Devam Eden Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29 (315), 17-25.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık, 50-52.
- Arıca, O. T. (1995). *Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Ataç, F. (2001). *Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251–262.
- Ateş, N. (2005). *Hayvan Besleyen ve Beslemeyen Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinliğe Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (2), 483-499.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C. and Hilgar, E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş I.-II.* (Çevirenler: Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ballard M. E., Rattley K. T., Fleming W.C. and Kidder, A.P. (2004). School Aggression and Dispositional Aggression Among Middle School Boys. *Research in Middle Level Education Online*, 27 (1), 1-11.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

- Baran, G. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Görülen Davranış Problemleri*. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Baş, U., A., Öz, F. S. ve Kabasakal, T. Z. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Reaktif ve Proaktif Saldırganlık: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüş ve Yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 354 – 370.
- Başar, F. (1996). *Üvey Ebeveyne Sahip Olan ve Olmayan 10-11 Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimleri ve Kendilerini Algılama Biçimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baumeister, R. F. and Bushman, B. J. (2004). Human Nature and Aggressive Motivation: Why do Cultural Animals Turn Violent? *International Review of Social Psychology*, 17, 205-220.
- Bee, H. (2000). *The Developing Child*. Bostan: Allyn and Bacon.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., and Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization and Language Development in Preschoolers. *Social Development*, 12, (4), 551-562.

- Boxer, P. and Tisak, M. S. (2005). Children's Beliefs About the Continuity of Aggression. *Aggressive Behavior*, 31 (2), 172-188.
- Brenner, C. (1993). Psikanaliz. (Çev: İ.Savaşır Y. Savaşır). Ankara: Medikomat Basım Yayın.
- Brook, J. S., Zheng, L., Whiteman, M., and Brook, A. W. (2001). Aggression in Toddlers: Associations with Parenting and Marital Relations. *The Journal of Generic Psychology*, 162, (2), 228-241.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, M. S. ve İflazoğlu, A. (2006). Ana Sınıfı Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıfta Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler: Nitel Bir Çalışma Örneği. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı*. 27-30 Haziran İstanbul: Ya - Pa Yayın Pazarlama, 217-242.
- Burr, Jean E., Jamie M. Ostrov, Elizabeth A. Jansen, Crystal Cullerton-Sen and Nicki R. Crick (2005). Relational Aggression and Friendship During Early Childhood: "I Won't Be Your Friend!". *Early Education & Development*, 16, 2, 161-183.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York and London: John Wiley ve Sons. Inc..
- Butovskaya, M. and Kozintsev, A. (1999). Aggression, Friendship and Reconciliation in Russian Primary School Children. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 125-139.
- Campbell, A. and Muncer, S. (1998). Female Criminal Assault: An Evolutionary Perspective. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 35 (4), 413-428.

- Carpenter, S.L. and McKee-Higgins, E. (1996). Behavior Management in Inclusive Classroom. *Remedial & Special Education*, 17(4), 195-206.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 123-155.
- Chen, X., Wang, L., Chen, H., and Liu, M. (2002). Noncompliance and Child-rearing Attitudes, as Predictors of Aggressive Behavior: A Longitudinal Study in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), 225-233.
- Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Crick, N.R. and Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., Casas, J. F. and Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*. 33(4), 579-588.
- Crick, N.(1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Children's Future Social Adjustment. *Child Development*, 67, 2317- 2327.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. and Ralston, P.(2006). A Longitudinal Study of Relational and Physical Aggression in Preschool. *Applied Developmental Psychology*. 27 (2006), 254-268.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K. and Jansen, E. A. (2004). Relational Aggression in Early Childhood. M. Putallaz ve K. L. Bierman (Ed.) *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls: A Developmental Perspective* (s. 71-89). New York: Guilford Press.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ile İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Daşiran, Yeşilay T. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- DeBaryshe, B. and Fryxell, D. (2004). A Developmental Perspective on Anger: Family and Peer Contexts. *Psychology in the School*, 35, 205-216.
- Demirhan, M. (2002). *Kendi Açma Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenler Açısından Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Deptula, D.P. and Cohen, R. (2004). Aggressive, Rejected, and Delinquent Children And Adolescents: A Comparison of Their Friendships. *Aggressive and Violent Behavior*, 9, 75-104.
- Derman, Taner M. (2011). *Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki 10-11 Yaş Çocuklarına Uygulanan Empati Eğitim Programının Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dilekmen, M., Ada, Ş., Alver, B. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927-944.
- Dizman, H. ve Gürsoy, F. (2004). Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(27), 7-17.
- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile Yasayan ve Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Djigic, G. and Stojiljkovic, S. (2011). Classroom Management Styles, Classroom Climate and School Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Dobbs, J, Arnold, D. H. and Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the Preschool Classroom: The Relationships Among Child Gender, Child Misbehavior, and Types of Teacher Attention. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 281–295.

- Dobson, J. (1995). The Dobson Love and Punishment (Edt: Model C. H. Wolfrang), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today's Teacher USA*: Allyn and Bacon, 3, 271–283.
- Dodge, K. A., and Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, A. Kenneth. (1997). Reactive and Proactive Aggression in School Children and Psychiatrically Impaired Chronically Assaultive Youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (1), 37-51.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E. (2009). Children's Aggressive Behaviour and Teacher-Child Conflict in Kindergarten; "Is Teacher Perceived Control Over Child Behaviour A Mediating Variable?" *The British Psychological Society*, 663-675.
- Drazdov, A. I. (2005). Young People's Aggressive Behavior in the Context of the Social Situation. *Russian Education and Society*, 47(1), 55-62.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Edwards, C. H. (2000). *Classroom Discipline and Management*. Newyork: John Wiley and Sons Inc.
- Erbaş, D. ve Özkan, Yücesoy Ş. (2010). *Problem Davranışları Azaltmada Olumlu Davranışsal Destek Uygulamaları: Aile ve Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Erdinç, S. (2009). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, A. (2009). *Bir Grup Süreci Olarak Akran Zorbalığı: Katılımcı Rolü Gruplarında Tepkisel-Amaçlı Saldırganlık ve Toplumsal Konum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eron, L. D. (1994). *Theories of Aggression: From Drives to Cognitions, Aggressive Behavior: Current Perspectives*. New York: Plenum Press.
- Erten, Y. ve Ardalı, C. (1996). Saldırganlık, Şiddet ve Terörün Psikososyal Yapıları. *Üç Aylık Düşünce Dergisi*, 6-7, 143-163.
- Feldman, R. S. (1998). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall Press.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (Çeviren: Ali Dönmez), (4. Baskı), Ankara: İmge Yayınevi.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. and Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji*, (Çeviren: Ali Dönmez), İstanbul: Arı Yayıncılık.
- Fromm, E. (1994). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. (Çevirenler: Yurdanur Salman, Nalan İçten), İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gander, J. M. and Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5.baskı). Çeviren: Bekir Onur), Ankara: İmge Yayınevi.
- Geçtan, E. (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.



- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2000). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. (15. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geiger, B. (2000). Discipline in Through 8th Grade Classrooms. *Education*, 121(2), 383-394.
- Glascock, J. (2008). Direct and Indirect Aggression on Prime-Time Network Television. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (2), 268–281.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zeka*. (Çeviren: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayıncılık.
- Gordon, T. (2004). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi?* (Çeviren: Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Greydanus, D. E., Pratt, H. D., Spates, C. R., Blake-Dreher, A. E., Greydanus-Gearhart, M. A. and Patel D. R. (2003). Corporal Punishment in Schools: Position Paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 32 (5), 385- 393.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (12-15 Ekim 2003). *Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

- Gümüş, T. (2000). *Kendini Kabul Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Saldırganlık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürşimşek, I. (1995). *Düşmanlık ve Saldırganlık, Sosyal Psikolojiye Giriş*. (Editör: Nuri Bilgin), (3. Baskı), İzmir: 4. Sosyoloji Kitapları.
- Güven, E. ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1-22.
- Hamlett, T. A. (2007). *Content Analysis of Aggression in Television Programs for Preschoolers*. The Degree of Doctor of Philosophy, Texas Woman's University, Texas.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Pres.
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., and Schwartz, D. (2001). The Dyadic Nature of Social Information Processing In Boys' Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 268-280.
- Huesmann, L. R. Moise-Titus, J., Podolski, C. L. and Eron, L. D. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure to T.V. Violent and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.

- İflazoğlu, A. ve Bulut, M. S. (2005). *Anasınıfı Öğretmenleri İle Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Bakış Açıları: Nitel Bir Çalışma Örneği*. I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi bildiri kitabı, 30 Haziran- 3 Temmuz, İstanbul: 251–269.
- Jacoby, R. L. (2008). *The Effectiveness of a Proactive School-wide Approach to Discipline at the Middle School Level*. The Degree of Doctor of Philosophy, University of Missouri, Kansas City, Missouri.
- Jarvinen, L. K. (2001). Agressive Behaviour and Social Problem-Solving Strategies: A Review of the Findings of a Seven-year Follow-up From Childhood to Late Adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 236-250.
- Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (Çeviren: G. Günce), Ankara: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Jones, V. F. and Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management, Creating Communities of Support and Solving Problems (5. Edition)*, USA: Allyn & Bacon Company.
- Juliano, M., Stetson, Werner R., Wright Cassidy K. (2006). Early Correlates of Preschool Aggressive Behavior According to Type of Aggression and Measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 395–410.
- Kadan, G. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4- 6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 2(1), 42-50.

- Kandır, A., Özbey, S., İnal, G. (2010). *Okul Öncesi eğitimde Program (1) Kuramsal Temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., Aral N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (10. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z.B., (2005). Anne Baba Saldırganlığı ile Lise Öğrencilerinin Saldırganlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 30(317), 30-39.
- Kartal, H., Bilgin A. (2009). Anne-Babaların Kız ve Erkek Çocuklarına Uyguladıkları Psikolojik Saldırganlık Davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 230-241.
- Kauffman, J. M.; Mostert, M. P. ; Trent, S. C. ; Hallahan, D. P. (1998), *Managing Classroom Behaviour (2. Edition)*, USA: Allyn and Bacon Company.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 149-170.
- Kılıçarslan S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerin Altı Yaş Çocukların Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Kirsh, S. J. (2006). *Children, Adolescents, and Media Violence a Critical Look at the Research*, London: Sage Publications.
- Köknel, Ö. (1996). *Bireysel Ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1999), *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. (3. basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W., and 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., and 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.

- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., and Ontai, L. (2004). Children's Perceptions of Family Relationships As a Assessed In A Doll Story Completion Task: Link To Parenting, Social Competence, And Externalizing Behavior. *Social Development*, 13, (4), 551-568.
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H., Costigon, T. E. and Nabors, L.A. (2001). School-Based Aggression Prevention Programs for Young Children: Current Status and Implications for Violence Prevention. *School Psychology Review*, 30(3), 344-362.
- Liu, J. (2004). Concept Analysis Aggression, *Issues in Mental Health Nursing*, 25 (7), 693-714.
- Malak, E. (2012). *Bir Grup Öğretmenin Kişilik Özellikleri İle Sınıf İçinde Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişki (Sarıyer İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marcus, R. F., and Kramer, C.(2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. *The Journal of Generic Psychology*, 162 (3), 260-275.
- Martin, A., Linfoot, K. and Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond to Concerns About Misbehavior in Their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347-358.
- McAdams, C.R. and Lambie, G.W. (2003). A Changing Profile Of Aggression In Schools: Its Impact And Implications For School Personel, *Preventing School Failure*, 47 (3), 122-130.

- McComas, J. J., Johnson, L., and Symons, F. J. (2005). Teacher and Peer Responsivity to Prosocial Behaviour of High Aggressors in Preschool. *Educational Psychology, 25*, (2-3), 223-231.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı (2006). Ankara: Ya-Pa Yayınları. 2006.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı (2013). Ankara: MEB Yayınları. 2013.
- Mees, U. (1990). Constitutive Elements Of The Concept Human Aggression. *Aggressive Behavior, 16*, 285-295.
- Metin, N. (11 Ekim 1995). Okulöncesi Eğitimdeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Serbest Oyun Saatindeki Entegrasyonunda; Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyunların, Oyun Köşelerinin ve İletişim Kurdukları Çocukların Özelliklerinin İncelenmesi, 2. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*. Lawrence Erlbaum Associates, USA.
- Monks, C. P., Ruiz, R. O., and Val, E. T. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior, 28*, 458-476.
- Mounts, N. S. (1997). Aggression and Peer Rejected Children. *Human Development and Family Life Bulletin, 3* (2), 1-3.
- Mummendy, A. (1996). *Aggressive Behavior*. (Eds: In M. Hewston, W. Stroebe and G. F. Stephenson), *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

- Munoz, J M., Braza, F., and Carreras, R. (2004). Controlling Relationships in Preschool Children. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (5), 444-448.
- Myrick, K. L. (1998). *The Tough Kids' Classroom Management Strategies Handbook: A Guide For Elementary Teachers*. ProQuest Dissertations and Theses. Texas Women's University, Dentoni, Texas.
- Okday, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları Okul Öncesi Dönem*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Osterman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Charpentier, S., Caprara G., and Pastorelli, C. (1999). *Locus of Control and Three Types of Aggression*. *Aggressive Behavior*. Vol. 25, p.61-65.
- Ostrov, J. M. and Keating, C.F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*. 13(2), 255-277.
- Ostrov, J. M., Ries, E. E., Stauffacher, K., Godleski, S.E. and 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.
- Ostrov, J. M. and Crick, N. R. (2007). Forms and Functions of Aggression During Farly Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *School Psychology Review*, 36(1), 22-43.
- Öksüz, Y., Çevik, C. ve Kartal A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Rize İli Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 7(3), 1911-1934.



- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özcan, G. (2008). *İlköğretim 1. Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf yönetimi. (Editör: Özdemir, M.Ç.). (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgün, Ö. (2008). Sınıfta İstenmeyen Davranışlar, Nedenleri ve Yönetimi. (Editörler: Yaşare Arnas Aktaş ve Fatma Sadık), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özmen, K. S. (2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 27-39.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and Adolescents' Aggressive Behavior in Context: The Development and Application of Aggressive Problem-Solving Strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5 (5), 467-490.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Patton, M. Q. (1990), *How to Use Qualitative Methods in Evaluation (2. Edition)*, Newbury Park, CA: Sage Publications Ltd.

- Persson, G. E. B. (2005). Young Children' S Prosocial and Aggressive Behaviors and Their Experiences of Being Targeted for Similar Behaviors by Peers. *Social Development*, 14, (2), 206-228.
- Peterson, M. A. (2001). *An Examination Aggression and Self-Esteem in Preschoolers*. Unpublished Master Thesis. Southern Connecticut State University, USA.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-Child Relationship Processes and Early Schooling. *Early Education and Development*, 8, 11-26.
- Pulkkinen, L. and Pitkänen, T. (1993). Continuities in Aggressive Behavior from Childhood to Adulthood. *Aggressive Behavior*, 19 (4), 249–263.
- Raine, A. (2002). Annotation: The Role of Prefrontal Deficits, Low Autonomic Arousal and Early Health Factors in the Development of Antisocial and Aggressive Behavior in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 417- 434.
- Reschke, K. and Hegland, S. (1999). Emotional and Disciplinary Responses of Preservice Teachers to Young Children's Misbehavior. *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Montreal, Quebec, Canada.
- Rhodes, J. B. (2003). *Young Children's Representations of Parental and Peer Relationships: A Story Completion Task With Four- Years Olds*. Unpublished Master Thesis. Sarah Lawrence College, USA.
- Sadık, F. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları Problem Davranışlar. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 23(272), 31-34.

- Sadık, F. (2003). Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sadık, F. ve Saban A. İ. (2008). Disiplin ve Disiplin Modelleri. (Editörler: Yaşare Aktaş Arnas ve Fatma Sadık), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* (278). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2002). Sınıf İçindeki Problem Davranışların Nedenleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 106-115.
- Sadık, F., Doğanay, A. (5-7 Eylül 2007). Güvengen (Atılğan) Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla baş etme Stratejilerine Etkisi, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Sarıtaş M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 167-187.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sesli, S. (2013). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Disiplin Anlayışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Seven, S.(2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sevinç, M. (2003). *Oyun Ortamında Uyumsuz Davranışlara Eğitsel Yaklaşım*. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
- Smits, D. J. M., Boeck, P., and Vansteelandt, K. (2004). The Inhibition of Verbally Aggressive Behaviour. *European Journal of Personality*, 18, 537-555.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research, Grounded Theory Procuders and Techniques*. USA:Sage Publications Inc.
- Supaporn, S. (2000). High School Students' Perspective About Misbehavior. *Physical Educator*, 57(3), 124-136.
- Swit, C. and Mc Maugh, A. (2012). Relational Aggression And Prosocial Behaviours in Australian Preschool Children. *Australasian Journal Of Early Childhood*, 37(3), 30-34.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, M., Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (2), 1-28.
- Şen, M. (2009). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tertemiz, N. (2005). *Sınıf Yönetimi*. (Editör: Leyla Küçükahmet), (7. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, E., E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, M., O'Neill G., C. ve Cohen, L. J. (2002). *Çocuğunuzun Arkadaşlık İlişkileri*. (Çeviren: E. N. Boylu), Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J.R., Zoccolillo, M., Zelazo P.D., Boivin, M., Pérusse, D., Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, 114, 43-50.
- Turla, A., Şahin, T. F., Avcı, N. (2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Turner, S. A. (2007). *Reality Television and Relational Aggression*. The Degree of Doctor of Philosophy, Pennsylvania.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-Baba Tutumları Farklı Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Türk Dil Kurumu. (2012). <http://tdkterim.gov.tr/bts/>


- Uysal, H., Altun A., S., Akgün, E. (2010). Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocukların İstenmeyen Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Altıncı Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ç., E. ve Hatipoğlu, S, Z. (2010). Saldırgan Davranışlarını Yordamada Çevresel Risk, Çevresel Güvenlik ve Okul İklimi Algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 161-173.
- Yılmaz, N. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2003). *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. (Editör: Müzeyyen Sevinç), İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.
- Yörükoğlu A. (1992). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, (Beşinci Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (2002). Çocuklarda Saldırganlık. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (11), 14-15.
- Weilburger. Linda S. (2010). Çocuk ve Disiplin. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

- Wentzel, K. R. and Erdley, C. A. (1993). Strategies for Making Friends Relations to Social Behavior and Peer Acceptance in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.
- Verhaeghe, J. P.; Vanobbergen, B. (2000). Classroom Management, Social Participation Structures and Required Social Competence in Kindergarten. *Annual Conference of The American Educational Research Association, New Orleans, LA, April*.
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Zirpoli, T. J. (2005). *Behavior Management*. Inc. Upper Saddle River. New Jersey 07458: by Pearson Education.

## EKLER

## EK 1. İzin Formu

T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı :24512418/<...>K...> 399616 <...> 01.04.2013  
Konu: Sema ÖZDEMİR'in Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11.02.2013 tarihli ve 360/1074 sayılı yazıları ile; Çocuk Gelişimi ve Ev Yöntemi Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Sema ÖZDEMİR'in "Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Saldırganlık Davranışlarının Ebeveyn ve Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi" konulu anket çalışması yapma isteği bildirilmektedir.

Çocuk Gelişimi ve Ev Yöntemi Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Sema ÖZDEMİR'in "Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Saldırganlık Davranışlarının Ebeveyn ve Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.02.2013 tarihli ve 3616 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, 80.Yıl, Fatoş Çetin, Dr. Meral Kılıçözlü, Defne Kılıçözlü, Vilayetler Birliği Anaokulları ile Cumhuriyet, Sırrı Kardeş, Süleyman Türkmani, Vali Mithat Saylam ve Zernişan Vakkas ilkokullarının anasınıfı öğretmenlerine yönelik anket uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Erdoğan AYATA  
Milli Eğitim Müdürü

29 OLUR  
.../03/2013  
Özkan DEMİREL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı


27.03.2013/VHKİN.TEKİNARSLAN  
27.03.2013/Şef S.AKGÜL  
27.03.2013/Şb.Md.M.ÇELİK



## EK 2. İzin Formu



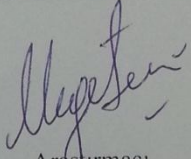
T. C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Fakültesi  
İlköğretim Bölümü  
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



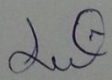
13.09.2013

Sayın Sema Özdemir,

**Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması (2011)\*** isimli çalışmamızın, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

  
 Araştırmacı  
 Dr. Müge ŞEN  
 Ankara Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Fakültesi  
 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

**Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması (2011)\*** doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

  
 Sema Özdemir  
 Selçuk Üniversitesi  
 Sosyal Bilimler Enstitüsü  
 Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü  
 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı  
 Doktora Öğrencisi

\* Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 1-28.

### EK 3. Öğrenci Bilgi Formu

1. Çocuğun adı-soyadı:
2. Çocuğun devam ettiği okul adı:
3. Çocuğun okula başlama tarihi:
4. Çocuğun cinsiyeti: ( ) Erkek ( ) Kız
5. Çocuğun doğum tarihi: (Gün/ Ay/ Yıl)
6. Anne eğitim durumu?  
 Okur-yazar değil     İlkokul     Ortaokul     Lise     Yüksekokul  
 Lisans     Lisansüstü
7. Baba eğitim durumu?  
 Okur-yazar değil     İlkokul     Ortaokul     Lise     Yüksekokul  
 Lisans     Lisansüstü
8. Anne meslek (lütfen yazınız):
9. Baba meslek (lütfen yazınız):
10. Anne-baba;  
 Birlikte yaşıyor     Ayrı yaşıyor(boşanmamış)     Ayrı yaşıyor(boşanmış)  
 Ayrı (eşlerden birinin ölümü)     Kısmen ayrı yaşıyor (eşin uzakta olması)
11. Kardeş sayısı (kendisi hariç)  
 Yok     1     2     3     4     5 ve yukarısı
12. Ailenin sosyo-ekonomik durumu?  
 Alt     Orta     Üst

#### EK 4. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF)

##### Fiziksel Saldırganlık

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazen	Çok sık	Her zaman
2. Diğerlerine tekme atar ya da vurur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Diğer çocukları iter ya da kakar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### İlişkisel Saldırganlık

4. Akranı istediğini yapmazsa, onunla oynamayacağını ya da onun arkadaşı olmayacağını söyler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Bir akranına kızdığında onu oyun grubuna almaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### EK 5. Öğretmen Bilgi Formu

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda görülen saldırgan davranışları belirlemek ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme stratejilerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Sizlerin, görüş ve önerileri çok değerlidir. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Sema ÖZDEMİR

1- Cinsiyetiniz:

a) Bayan  b) Erkek

2. Yaşınız?

a) 20-25  b) 26-30  c) 31-35  d) 36-40  e) 41 +

3. En son mezun olduğunuz öğretim programı?

a) Kız Meslek Lisesi  b) Ön Lisans Programı  
 c) Lisans Programı  d) Lisansüstü Program

4. Mezun olduğunuz bölüm/alan?

a) Okulöncesi/Anaokulu Öğretmenliği  b) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi  
Öğretmenliği  c) Çocuk Gelişimi Bölümü  d) Diğer (Lütfen belirtiniz)

5. Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz?

a) 1-5 yıl  b) 6-10 yıl  c) 11-15 yıl  d) 16-20 yıl  e) 21 yıl +

6. Şu anda çalıştığınız okuldaki hizmet süresiniz?

a) 1-5 yıl  b) 6-10 yıl  c) 11-15 yıl  d) 16-20 yıl  e) 21 yıl +

7. Çalışma saatleriniz?

a) Tam gün  b) Yarım gün

8. Çalıştığınız kurum?

a) İlkokula bağlı anasınıfı  b) Bağımsız anaokulu

**EK 6. Öğretmen Görüşme Formu**

Onur, sınıfta oyunu başlatan ve bitiren lider konumunda bir çocuktur. Serbest oyun etkinliğinde Kuzey, Onur'un istediklerini yerine getirmediği için Onur, Kuzey'i oyuna almadı ve Kuzey hakkında diğer çocuklara şunları söyledi; "Sakın bir daha Kuzey'le oynamayın, o çok kötü birisi, hep yalan söylüyor ve bizim oyunumuzu bozuyor." Bu durumda ne yaparsınız?

**EK 7. Gözlem Formu****Okul Adı:****Gözlem Tarihi:****Çocuğun Adı-Soyadı:****Yaş Grubu:****Gözlem Yapılan Etkinlik:**

<b>Saldırgan Davranış</b>	<b>Süre</b>	<b>Sıklık</b>
Fiziksel Saldırganlık:		
İlişkisel Saldırganlık:		

**Açıklamalar:**

## EK 8. Gözlem Takvimi

Grup/Tarih	1.Grup/04.03.2013-12.04.2013		
Öğretmen	Ö1	Ö2	Ö3
Gözlem Saati	08.00-10.30	08.00-10.30	13.00-15.30
Gözlemlenen Çocuklar	E1-K1	K2	E2-K6
Gözlem Yeri	O1	O2	O2
Gözlem Grubu	Sabah Grubu	Sabah Grubu	Öğle Grubu

Grup/Tarih	2.Grup/15.04.2013-31.05.2013		
Öğretmen	Ö4	Ö5	Ö6
Gözlem Saati	08.00-10.30	13.00-15.30	08.00-10.30
Gözlemlenen Çocuklar	E3-K3	E4-E5	K4
Gözlem Yeri	O3	O3	O4
Gözlem Grubu	Sabah Grubu	Öğle Grubu	Tam Gün Grubu

Grup/Tarih	3.Grup/01.10.2013-15.11.2013		
Öğretmen	Ö7	Ö8	Ö9
Gözlem Saati	08.00-10.30	13.00-15.30	08.00-10.30
Gözlemlenen Çocuklar	K5	E6-E7	E8
Gözlem Yeri	O5	O5	O6
Gözlem Grubu	Tam Gün Grubu	Öğle Grubu	Tam Gün Grubu

Grup/Tarih	4.Grup/18.11.2013-28.12.2013		
Öğretmen	Ö10	Ö11	Ö12
Gözlem Saati	13.00-15.30	08.00-10.30	08.00-10.30
Gözlemlenen Çocuklar	E9	E10-E11-E12	E13-K7
Gözlem Yeri	O6	O5	O6
Gözlem Grubu	Öğle Grubu	Tam Gün Grubu	Tam Gün Grubu

## EK 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullanacaklarını Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Kod Listesi

Problem Durumu I	Problem Durumu II
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Paylaşmaya vurgu yapma</li> <li>✓ Özür dileme</li> <li>✓ Yanlış yaptığını söyleme</li> <li>✓ Konuşma</li> <li>✓ Oyuncakları paylaşırma</li> <li>✓ Oyuncaklarla oynamayı engelleme</li> <li>✓ Sen olsan ne hissederdin diye sorma</li> <li>✓ Nedenini sorma</li> <li>✓ Blok köşesinden çıkarma</li> <li>✓ Empati yapmalarını sağlama</li> <li>✓ Oynamaya devam etmelerini söyleme</li> <li>✓ Düşünmesini isteme</li> <li>✓ Birlikte oynamalarını söyleme</li> <li>✓ Öğrencileri gözlemleme</li> <li>✓ Çözüm bulmak</li> <li>✓ Bencil olmamalarını söyleme</li> <li>✓ Kuralları anlatma</li> <li>✓ Örnek verme</li> <li>✓ Arkadaşlığa vurgu yapma</li> <li>✓ Tek başına oynamasını söyleme</li> <li>✓ Başka bir yerde oynamasını söyleme</li> <li>✓ Arkadaşına saygı duymasını söyleme</li> <li>✓ Öğretmenin oyuna dahil olması</li> <li>✓ Paylaşma ile ilgili etkinlik planlama</li> <li>✓ Mola verme</li> <li>✓ Doğru olanı buldurmaya çalışma</li> <li>✓ Arkadaşının üzüldüğünü söyleme</li> <li>✓ Arkadaşının gönlünü almasını isteme</li> <li>✓ Yaptığının doğru olup olmadığını sorma</li> <li>✓ Yanlarına gitme</li> <li>✓ Konuşarak çözmesini isteme</li> <li>✓ Kavga etmemelerini söyleme</li> <li>✓ Tekrar yapmamasını söyleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yanlış yaptığını söyleme</li> <li>✓ Konuşma</li> <li>✓ Sen olsan ne hissederdin diye sorma</li> <li>✓ Özür dileme</li> <li>✓ Diğer öğrenciyi lider yapma</li> <li>✓ Yalan söylemenin yanlış olduğunu söyleme</li> <li>✓ Birlikte oynamalarını söyleme</li> <li>✓ Nedenini sorma</li> <li>✓ İsteklerin her zaman olmayacağını anlatma</li> <li>✓ Öğrencileri gözlemleme</li> <li>✓ Empati</li> <li>✓ Aynısını o öğrenciyeye yapma</li> <li>✓ Tekrar yapmamasını söyleme</li> <li>✓ Öğrencinin arkadaşlarını izlemesini sağlama</li> <li>✓ Paylaşmaya vurgu yapma</li> <li>✓ Oyundan çıkarma</li> <li>✓ Dinlenme köşesine alma</li> <li>✓ Düşünmesini isteme</li> <li>✓ Müdahale etme</li> <li>✓ Ailesi ile görüşme</li> <li>✓ Öğrencinin lider olmasını engelleme</li> <li>✓ Arkadaşının üzüldüğünü söyleme</li> <li>✓ Kurallara uymasını söyleme</li> <li>✓ Doğrusunu söyleme</li> <li>✓ Sevmenin önemini anlatma</li> <li>✓ Çözüm bulmalarını bekleme</li> <li>✓ Olumlu davranışları pekiştirme</li> <li>✓ Herkesin oynayabileceğini söyleme</li> <li>✓ Konuyla ilgili sınıfta sohbet etme</li> </ul>



## EK 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Kod Listesi

Problem Durumu	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uyarma</li> <li>✓ Görmezden gelme</li> <li>✓ Nedenini sorma</li> <li>✓ Tepki vermeme</li> <li>✓ Başka bir yere oturtma</li> <li>✓ Dinlenme köşesine gönderme</li> <li>✓ Kızma</li> <li>✓ Kolundan tutma</li> <li>✓ Yaptığının doğru olmadığını söyleme</li> <li>✓ Özür dilemesini isteme</li> <li>✓ Konuşma</li> <li>✓ Sınıfa gönderme</li> <li>✓ Düşünmesini isteme</li> <li>✓ İsmiyle seslenme</li> <li>✓ Oynamasına engel olma</li> <li>✓ Tekrar yapmamasını söyleme</li> <li>✓ Oyuna almayacağını söyleyerek tehdit etme</li> <li>✓ Oyunağı kaldırma</li> <li>✓ Birlikte oynayabileceklerini söyleme</li> <li>✓ Oynamaya devam etmelerini söyleme</li> <li>✓ Çocukları birbirinden ayırma</li> <li>✓ Güzel oynamalarını söyleme</li> <li>✓ Yardımcı bayandan yada stajyerlerden yardım isteme</li> <li>✓ Yardıma ihtiyacı olduğunu söyleme</li> <li>✓ Arkadaş olduklarını söyleme</li> <li>✓ Çocuklara sırayla oynamalarını söyleme</li> <li>✓ Çocukları barıştırma</li> <li>✓ Saldırgan çocuk yokmuş gibi davranmak</li> <li>✓ Kavga etmemelerini söyleme</li> <li>✓ Dikkatini başka yöne çekme</li> <li>✓ Etkinliği değiştirme</li> <li>✓ Arkadaşlarını izlemesini sağlama</li> <li>✓ Arkadaşından izin istemesini söyleme</li> <li>✓ Velilerin ilgisiz olduğunu söyleme</li> <li>✓ Arkadaşının üzülüğünü söyleme</li> <li>✓ Sınıftan dışarı çıkarma</li> <li>✓ Başka oyuncaklarla oynamasını söyleme</li> <li>✓ Paylaşmalarını söyleme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oyundan çıkarma</li> <li>✓ Etkinliğe almama</li> <li>✓ Şikayet istemediğini söyleme</li> <li>✓ Problemleri kendilerinin çözmesini söyleme</li> <li>✓ Tüm oyuncakların onun olmadığını söyleme</li> <li>✓ Dinlenme köşesine göndermekle tehdit etme</li> <li>✓ Başkalarıyla oynamasını söyleme</li> <li>✓ Evden oyuncak getirmemesini söyleme</li> <li>✓ Diğer çocuklarla konuşma</li> <li>✓ Oyuncakları eşit olarak dağıtma</li> <li>✓ Oyunağı başkasına verme</li> <li>✓ Mola vereceğini söyleme</li> <li>✓ Başka bir yerde oynamalarını söyleme</li> <li>✓ Yaramazlık yapmamalarını söyleme</li> <li>✓ Oyun kurmalarına yardım etme</li> <li>✓ Müdür yardımcısı ile görüşme</li> <li>✓ Yaptığının doğru olup olmadığını sorma</li> <li>✓ Sen olsan ne yapardın? diye sorma</li> </ul>

**EK 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullanacaklarını Rapor Ettikleri Stratejiler İle İlgili Kategori Listesi**

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>
<b>1. Sözel Uyarı</b>	Yaptığının yanlış olduğunu söyleme, arkadaşından özür dilemesini isteme, arkadaşı istemezse oyuncağı paylaşamayacağını söyleme, bir daha yapmamasını gerektiğini söyleme, kuralları hatırlatma, arkadaşına saygı duyması gerektiğini söyleme, bencil olmamasını, tüm oyuncaklara sahip olmadığını söyleme
<b>2. Rehberlik Sağlama</b>	Paylaşarak oynamalarını söyleme, birlikte oynamalarını söyleme, oyuncakları çocuklar arasında eşit olarak dağıtma, öğretmenin oyuna dahil olması, çocukları barıştırmaya, etkinliği değiştirme/yeni etkinlik planlama, dikkati başka yöne çekme, çocukların çözüm yolu bulmasına fırsat verme
<b>3. Bilişsel İkna</b>	Çocukla konuşma, isteklerinin her zaman olmayacağını söyleme, yaptığının doğru olup olmadığını sorma, doğru olanın ne olduğunu söyleme, örnekler verme, arkadaşlıktan bahsetme, rica ederek izin istemesini söyleme, güzel oynamalarını söyleme, yardımlaşmadan bahsetme, sevmenin önemini anlatma
<b>4. Çözüm Yolu Sunma</b>	Sırayla oynamalarını söyleme, diğer çocuğu lider yapma, oyuncağı ortadan kaldırma, sorunlarını konuşarak çözmelerini isteme, başka oyuncaklarla oynamasını söyleme, oynamaya devam etmelerini söyleme, okula oyuncak getirmeyi yasaklama, tek başına oynamasını söyleme, oyuncağı başkasına verme, başka yerde oynamalarını söyleme
<b>5. II. Tip Ceza Verme</b>	Etkinliğe almama/etkinlikten çıkarma, oyuncaklarla oynamasını engelleme, sınıfta uzak bir köşeye gönderme, arkadaşına yaptığının aynısını ona yapma, arkadaşlarını izlemesini sağlama, lider olmasını engelleme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma
<b>6. Empati</b>	Empati yaptırma, sen olsan ne hissederdin diye sorma, arkadaşının üzüldüğünü söyleme
<b>7. Çocuğun Yerini Değiştirme/ Mola Verme</b>	Düşünmesini isteme, yerini değiştirme
<b>8. Sorunu Anlama</b>	Neden böyle davrandığını sorma, anlamaya çalışma
<b>9. Gözlem Yapma/Pekiştirme</b>	Çocukları sınıf için deki davranışlarını gözlemleme, olumlu davranışlarını pekiştirme
<b>10. Aile İle İşbirliği</b>	Aile ile görüşme
<b>11. I. Tip Ceza Verme</b>	Oyun etkinliğine almamakla tehdit etme

## EK 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamada Saldırgan Davranışlarla Baş Etmede Kullandıkları Stratejiler İle İlgili Kategori Listesi

Kategoriler	Kodlar
<b>1. Sözel Uyarı</b>	Yüksek sesle uyarma, yaptığının doğru olmadığını söyleme, arkadaşından özür dilemesini isteme, ismiyle seslenme, bir daha yapmamasını gerektiğini söyleme, kavga etmemelerini söyleme, tüm oyunculara sahip olmadığını söyleme, yaramazlık yapmamasını söyleme
<b>2. II. Tip Ceza</b>	Sınıfta uzak köşeye gönderme, sınıfa gönderme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, etkinliğe almama/ etkinlikten çıkarma, sınıftan dışarı çıkarma, arkadaşlarını izlemesini sağlama
<b>3. Görmezden Gelme</b>	Tepki vermeme, şikayet istemediğini söyleme
<b>4. Çözüm Yolu Sunma</b>	Oyuncağı ortadan kaldırma, oynamaya devam etmelerini söyleme, sırayla oynamalarını söyleme, çocukları birbirinden ayırma, başka oyuncularla oynamasını söyleme, problemlerini kendilerinin çözebileceklerini söyleme, evden oyuncak getirmemelerini söyleme, başka arkadaşıyla oynamasını söyleme, oyuncağı başkasına verme, başka yerde oynamalarını söyleme
<b>5. Bilişsel İkna</b>	Çocukla konuşma, güzel oynamalarını söyleme, arkadaşlıktan bahsetme, yaptığının doğru olup olmadığını sorma, arkadaşından izin istemesini söyleme
<b>6. Çocuğun Yerini Değiştirme/ Mola Verme</b>	Yerini değiştirme, düşünmesini isteme
<b>7. I. Tip Ceza</b>	Kızma, sevdiği şeyden yoksun bırakacağını söyleme, gözdağı verme (cezayı hatırlatma)
<b>8. Rehberlik Sağlama</b>	Birlikte oynayabileceklerini söyleme, çocukları barıştırma, dikkati başka yöne çekme, etkinliği değiştirme, paylaşarak oynamalarını söyleme, oyuncakları eşit olarak dağıtma, oyun kurmalarına yardım etme
<b>9. Sorunu Anlama</b>	Nedenini sorma, davranışın nedenini anlamaya çalışma
<b>10. Yardım Alma</b>	Yardımcı bayandan yada stajyer öğrenciden yardım isteme, müdür yardımcısı ile konuşma
<b>11. Empati</b>	Sen olsan ne hissederdin diye sorma, arkadaşının üzüldüğünü söyleme

**EK 13. Özgeçmiş**

Sema ÖZDEMİR 26.09.1983 tarihinde Konya’da doğdu. Konya Selçuklu Kız Meslek Lisesi’ni bitirdikten sonra, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği lisans programından 2004 yılında mezun oldu. 2008 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans programını bitirdi. 2010 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi doktora programına başladı. 2012 yılından itibaren Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü’nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmakta olan Özdemir’in yabancı dili İngilizcedir.