



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN
ZORBALIĞI FARKINDALIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE
ZORBALIK DAVRANIŞLARININ MİZAÇLARINA UYGUN
STRATEJİLERLE AZALTILMASI ÜZERİNE: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HALİME UZUN

İSTANBUL, 2024



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN
ZORBALIĞI FARKINDALIKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE
ZORBALIK DAVRANIŞLARININ MİZAÇLARINA UYGUN
STRATEJİLERLE AZALTILMASI ÜZERİNE: BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HALİME UZUN
(220501003)**

**Danışman
(Prof. Esra Akgül)**

İSTANBUL, 2024

28/06/2024

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 220501003 numaralı Halime UZUN'nun hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Zorbalığı Davranışları İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 28/06/2024 Cuma günü saat 14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Zorbalığı Davranışlarının Geliştirilmesi şeklinde değiştirilmesi uygundur. Zorbalık Davranışlarının Mizaçlarına Uygun Stratejilerle Azaltılması Üzerine Bir Etkim Araştırması

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) <u>Prof. Dr. Esra Akgül</u>	<u>Kabul</u>
2. <u>Doç. Dr. İsmail Kaya</u>	<u>Kabul</u>
3. <u>Dr. Öğr. Üyesi Hediye Uşbuğ</u>	<u>Kabul</u>
4.
5.
6. (İkinci Danışman)*

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağılı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Halime Uzun

TEŞEKKÜR

Çıktığım bu yolda katkılarını esirgemeyen bilgi birikimiyle farklı fikir ve yollar bulmam konusunda rehberlik eden, akademik yaşamımda büyük katkısı olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Esra AKGÜL'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte bana ilham veren, fikirleriyle beni aydınlatan ve her zaman destek olan değerli arkadaşlarım; Rumeysa YILDIRIM, Merve Nur Kılıç, Büşra İnan BÜNÜL'e teşekkür ediyorum.

Bu süreçte bana inanan ve cesaret veren, her zaman yanımda olduğunu bilmekle bana büyük bir güç veren sevgili dostum Berre Nur USTACAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Gecenin geç saatlerinde bile beni dinleyip neşelendiren, hiçbir zaman yalnız hissetmeme izin vermeyen sen, bu yolculuğun vazgeçilmez bir parçası oldun.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana güç veren Canım ANNEM, Canım BABAM ve Canım KARDEŐLERİME sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların sevgisi, sabrı ve desteği, bu süreçte en büyük motivasyon kaynağım oldu. Annem ve babam, sizin sonsuz inancınız ve desteğiniz olmasaydı, bu başarıyı elde edemezdim. Sizler, her zaman düŐtüğümde beni kaldıran, yorulmamı istemeyen, benimle ağlayan ve gülen en büyük destekçilerimsiniz.

Halime Uzun

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIKLARININ
GELİŞTİRİLMESİ VE ZORBALIK DAVRANIŞLARININ
MIZAÇLARINA UYGUN STRATEJİLERLE AZALTILMASI
ÜZERİNE : BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Halime Uzun

ÖZET

Bu tez, okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı davranışlarını ve mizaç özelliklerini tespit ederek, akran zorbalığı farkındalıklarının geliştirilmesini sağlamayı ve zorbalık davranışlarının mizaçlarına uygun stratejilerle azaltılmasını hedeflemektedir. Araştırmada, eylem araştırması türlerinden uygulayıcı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Avrupa yakası Esenyurt ilçesindeki devlet anaokuluna devam eden 5-6 yaş aralığındaki 15 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, çocuklar ve veliler ile bireysel ve odak grup görüşmesi, araştırmacının gözlemleri ve alan notları kullanılmıştır. Akran zorbalığı davranışları ve mizaç özelliklerinin belirlenmesinden sonra, bu verileri kullanarak kazandırılmak istenen hedef doğrultusunda “Farkındalık Düzeylerini İçeren Etkinlikler” ve MEB’in “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” çocukların mizaçlarına yönelik planlanarak uygulanmıştır.

MEB’in “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitiminde” yer alan oturumlar kapsamında çocukların çizmiş olduğu resimler ve çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerin formları MaxQda2022 programına yüklenmiş ve açık kodlama tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Eylem planı uygulanmadan önce durum tespiti amacıyla yapılan etkinliklerde çocukların başlangıçta akran zorbalığına dair temel bir

farkındalıklarının olduğu ancak akran zorbalığını önleme ve müdahale etme konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, uygulanan eylem planının akran zorbalığı davranışlarında ciddi oranda bir azalma sağladığını göstermektedir. Gerçekleşen bu azalma, çocukların akran zorbalığı davranışlarının farkına varmaları ve bu tür davranışlardan uzaklaşarak eğitim süresince öğrendikleri başa çıkma stratejilerini kullanmaları sayesinde gerçekleşmiştir. Çocukların mizaçlarına uygun bir biçimde gerçekleştirilen “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi’nin” işlevselliği, öğretmen gözlemleri ve gerçekleştirilen oturumlar sonucunda toplanan verilerle desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların akran zorbalığı konusunda önemli düzeyde bilgi ve farkındalık kazandıkları, akran zorbalığı ile başa çıkma becerilerinin geliştiği, zorbalık davranışlarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin arttığı ve sınıf içerisinde zorbalık olaylarının belirgin şekilde azaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Akran Zorbalığı, Mizaç, Zorbalık, Farkındalık Eğitimi

**PRESCHOOL CHILDREN IMPROVING PEER BULLYING
AWARENESS AND BULLYING BEHAVIORS ON REDUCING
THEM WITH STRATEGIES SUITABLE FOR THEIR
TEMPERAMENT: AN ACTION RESEARCH**

Halime Uzun

ABSTRACT

This thesis aims to identify the changes and temperament characteristics of peer bullying in the preschool period, to ensure that the initial stages of peer bullying are eliminated, and to reduce bullying behaviors with strategies appropriate to their temperaments. In the research, action research method, one of the action research types, was used. The study product of the research consists of 15 children between the ages of 5-6 who attend the state kindergarten in Esenyurt district on the European side of Istanbul. As a data collection tool in the research; "Preschool Peer Bullying Scale" and "Brief Temperament Scale for Children", individual and focused group interviews with children and parents, researchers' observations and field notes were used. After determining peer bullying and temperament change, the target document "Activities Including Awareness Levels" and MEB's "Peer Bullying Awareness Training", which were intended to be taught using these data, were planned and secured for children's temperaments.

Within the scope of the sessions in MEB's "Peer Bullying Awareness Training", the pictures drawn by the children and the forms of the interviews with the children were uploaded to the MaxQda2022 program and analyzed using the open coding technique. In the activities carried out for the purpose of determining the situation before the action plan was implemented, it was determined that children initially had a basic awareness of peer bullying, but had insufficient knowledge about preventing and intervening in peer bullying.

The findings obtained in the research show that the applied action plan provides a significant decrease in peer bullying behaviors. This decrease occurred thanks to children becoming aware of peer bullying behaviors and using the coping strategies they learned during education by moving away from such behaviors. The functionality of "Peer Bullying Awareness Training", which was carried out in accordance with the temperament of children, was supported by teacher observations and data collected as a result of the sessions. As a result of the research, it was determined that children gained significant knowledge and awareness about peer bullying, their skills in coping with peer bullying improved, their attitudes and awareness levels towards bullying behaviors increased, and bullying incidents in the classroom decreased significantly.

Keywords: Preschool Period, Peer Bullying, Temperament, Bullying, Awareness Education

ÖN SÖZ

Zorbalıkla mücadele etmek, özellikle çocukların zorbalığa maruz kalmasını önlemek için farkındalık oluşturmanın büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Bu farkındalık çalışmaları, zararlarını öğrenmeyi ve olumlu sosyal davranışların geliştirilmesini teşvik edecektir. Günümüzde, çocukların karşılaştığı zorbalık ve benzeri sorunlar, eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çeken önemli bir konudur. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde akran zorbalığı gösteren çocuklara yönelik, mizaca uyumlu müdahale stratejilerinin geliştirilmesidir. Bu araştırma, çocukların akran zorbalığıyla ilgili yaşadıkları sorunlara karşı farkındalık oluşturmayı hedeflemektedir.

Haziran, 2024

Halime Uzun

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	xi
RESİM LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
TABLO LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1
1.PROBLEM DURUMU	1
2.ARAŞTIRMANIN AMACI	4
3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
4.ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	5
5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
6.TANIMLAR	5
BİRİNCİ BÖLÜM.....	7
1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
1.1.OKUL ÖNCESİ DÖNEM	7
1.2.AKRAN ZORBALIĞI	10
1.2.1.Zorbalık Kavramı	10
1.2.2.Akran Zorbalığı Kavramı	11
1.2.3.Zorbalığın Şiddet Ve Saldırganlıkla İlişkisi	14
1.3.AKRAN ZORBALIĞINDA YER ALAN KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ	16
1.3.1.Zorbalık Uygulayan Kişilerin Özellikleri	16
1.3.2.Kurban (Mağdur) Olan Kişilerin Özellikleri	17
1.3.3.Zorba-Kurban Olan Kişilerin Özellikleri.....	18
1.3.4.Seyirci Olan Kişilerin Özellikleri.....	19
1.4.AKRAN ZORBALIĞI TÜRLERİ.....	20
1.4.1.Fiziksel Zorbalık	21
1.4.2.Sözel Zorbalık.....	22
1.4.3.Toplumsal Dışlama	22
1.4.4.Kişisel Eşyalara Saldırı.....	23
1.4.5.Sanal (Siber) Zorbalık	23
1.5.AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	24
1.5.1.Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	24
1.5.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	26
1.6.MİZACIN TANIMI.....	27
1.7.MİZACIN GELİŞİMİ.....	35

1.8.MİZACIN BOYUTLARI	36
1.8.1.Tepkisellik.....	36
1.8.2.Ritmiklik.....	36
1.8.3.Sıcakkanlılık- Utangaçlık.....	37
1.8.4.Sebatkarlık	38
1.9.MİZAÇ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	39
1.9.1.Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	39
1.9.2.Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	42
İKİNCİ BÖLÜM	45
2. YÖNTEM.....	45
2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	45
2.2.EYLEM ARAŞTIRMASININ TÜRLERİ	48
2.2.1.Bilimsel/ Teknik/ İşbirlikçi Eylem Araştırması.....	48
2.2.2.Uygulamalı / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması	48
2.2.3.Eleştirel/Özgürleştirici Eylem Araştırmaları	49
2.2.4.Uygulayıcı Eylem Araştırması.....	49
2.3.UYGULAYICI EYLEM ARAŞTIRMASI BASAMAKLARI	52
2.3.1.Odaklanma	52
2.3.2.Planlama.....	53
2.3.3.Eyleme Geçme	54
2.3.4.Gözlemeleme.....	56
2.3.5.Yansıtma	56
2.3.6.Revize etme.....	56
2.3.7.Yeniden odaklanma.....	57
2.4.ÇALIŞMA GRUBU	57
2.5.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	58
2.5.1.Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği	58
2.5.2.Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu	58
2.5.3.Görüşme	59
2.5.4.Gözlem.....	59
2.5.5.Odak Grup Görüşmesi.....	60
2.5.6.Alan Notları.....	60
2.6.VERİLERİN TOPLAMASI	60
2.7.VERİLERİN ANALİZİ	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
3. BULGULAR VE YORUM.....	63
3.1.OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIĞI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	63
3.1.1.Duygu Kartları Etkinliğine İlişkin Bulgular.....	64
3.1.2.Dostluk Çemberine İlişkin Bulgular	65
3.1.3.Akran Zorbalığı İle İlgili Görsellere İlişkin Bulgular	66

3.1.4.Zihin Haritasına İlişkin Bulgular	68
3.1.5.Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıf Ortamında Akran Zorbalığı İle İlgili Doğru Ve Yanlış İfadeleri, Çeşitli Eylemlerine İlişkin Yapılan Konuşma Metinlerine İlişkin Bulgular.....	69
3.2.OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ZORBALIĞI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR.....	70
3.3.OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇ ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK BULGULAR	71
3.4.OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZACA UYGUN UYGULAMALARI İÇEREN STRATEJİLERİN ÇOCUKLARIN AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIKLARI VE ZORBALIK DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR	71
3.4.1.Çocukların, Akran Zorbalığı Kavramı Hakkındaki Bilgilerine Yönelik Bulgular.....	74
3.4.2.Çocukların, Akran Zorbalığı İle Arkadaşlar Arası Anlaşmazlık Arasındaki Farka Yönelik Bulgular.....	81
3.4.3.Çocukların, Zorbalık Yapan Ve Zorbalığa Maruz Kalan Çocukların Düşüncelerini, Duygularını Ve Davranışlarını Karşılaştırabilme Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	85
3.4.4.Çocukların, Akran Zorbalığına Maruz Kaldıklarında Kullanabileceği Baş Etme Becerilerine Yönelik Bulgular.....	93
3.4.5.Çocukların, Akran Zorbalığına Tanık Olduklarında Kullanabileceği Başa Çıkma Becerilerinden Faydalanmalarına Yönelik Bulgular	103
3.4.6.Uygulanan Eğitim Programı Sonucunda Çocuklar Akran Zorbalığı Tanımlama ve Hakkında Bilgi Verme Düzeylerine Yönelik Bulgular	110
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	120
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	120
ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	157

RESİM LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Resim 1.....	66
Resim 2.....	67
Resim 3.....	90
Resim 4.....	91
Resim 5.....	92
Resim 6.....	101
Resim 7.....	101
Resim 8.....	102
Resim 9.....	102
Resim 10.....	103
Resim 11.....	104
Resim 12.....	104
Resim 13.....	105
Resim 14.....	106
Resim 15.....	106

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.....	68
Şekil 2.....	70
Şekil 3.....	70
Şekil 4.....	71
Şekil 5.....	77
Şekil 6.....	73
Şekil 7.....	78
Şekil 8.....	81
Şekil 9.....	84
Şekil 10.....	84
Şekil 11.....	86
Şekil 12.....	101
Şekil 13.....	101
Şekil 14.....	107
Şekil 15.....	108
Şekil 16.....	116
Şekil 17.....	118

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.....	71
---------------------	-----------

KISALTMALAR

Meb: Milli Eğitim Bakanlığı

Vd. :Ve Diğerleri

S.: Sayfa

Akt.: Aktaran

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmaya yönelik sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi eğitimi, doğumdan başlayarak ilkokula başlama zamanına kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan, aile yaşamının dışında planlı ve denetimli örgün eğitim faaliyetleridir. Bu süreçte; çocukların zihinsel, fiziksel ve dil becerileri, sosyal ve duygusal gelişimleri büyük ölçüde tamamlanır. Bu dönemde çocuklar sürekli değişim ve gelişim içerisindeyler. Okul öncesi dönem, bireyin yaşamının temelini oluşturur ve öğrenme hızının son derece yüksek olduğu bir süreçtir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2004; MEB, 2013; Buzcü Esergül, 2019). Çocukların çok yönlü gelişiminin gerçekleştiği bu dönem, hem çocukluk yaşantılarında hem de yetişkinlik yaşantılarında etkilidir.

Akran zorbalığı, bir veya birden fazla çocuk tarafından sürekli bir biçimde olumsuz davranışları içeren bir durumdur. Çocukların arkadaşlarıyla ilişkilerinde meydana gelen bu olumsuz davranışlar; bağırarak, aşağılamak, hakaret etmek, saldırganca davranışlarda bulunmak, fiziksel şiddet uygulamak şeklinde sıralanabilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, bu tür olumsuz davranışlara maruz kaldıklarında, duygusal ve psikolojik güçlüklerle karşı karşıya kalabilirler (Olweus, 1999; Bayrak vd., 2018; Elliott, 2002). Ortaya çıkan bu olumsuz davranışlar, çocuklarda korku endişe ve duygu karmaşası gibi etkiler meydana getirebilmektedir. Bu nedenle; çocukta bu tür yıkıcı etkiler oluşturan akran zorbalığı ile mücadele etmek, zorbalık davranışlarını sınıf ortamında en az düzeye indirmek oldukça önem arz etmektedir. Bu durumlarla mücadele etmek taraflar için oldukça zorlayıcı olabilir. Okul öncesi dönemde çocukların bu tarz olumsuz durumlar yaşamaları, ileriki dönemlerde yaşanabilecek zorbalık davranışlarının nedeni olabilir (Doğan, 2010; Çelik vd., 2014; Perren, 2000).

Uysal ve Dinçer'e (2012), göre okul öncesi dönemde yer alan akran zorbalığı davranışları, yalnızca zorbalık uygulayan çocuklar üzerinde değil, aynı zamanda bu davranışlara maruz kalan çocuklar üzerinde de uzun vadede ciddi gelişim sorunlarına neden olmaktadır. Bu nedenle beraber yetişkin olarak yaşamlarına devam eden birçok birey, zorba kurban veya akran zorbalığıyla karşılaşmış olarak yaşamlarına devam etmektedir (Doğan,

2010; Çelik vd., 2014; Perren, 2000). Çocuğun hayatında sürekli hale gelebilecek şiddet eğilimi ve saldırganlık davranışının temelinde okul öncesi dönemde karşılaşılan yaşantılar yer almaktadır. Çocuğun saldırganlık davranışı, pek çok nedenden kaynaklanabildiği gibi sınıf ortamı ve benzeri fiziksel şartlara bağlı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Nitekim oyun alanlarında daha sık saldırgan davranışların görülmesi bu duruma örnek niteliğindedir. Okul öncesi dönemde arkadaşlarını itme, vurma gibi davranışlar veya oyuncak ve eşyalara zarar vermeye yönelik davranışlar, yerini zamanla anne babaya, kardeşlere ve akranlara karşı saldırgan davranışlara bırakır. Bu davranışın yapılma gerekçeleri ve neticesinde yapılan davranışlar çeşitli yollarla pekiştirilerek davranışın görülme sıklığı artar ve zamanla kalıcı hale gelir. Bu durumda anne ve babanın çocuğun davranışlarını gözlemlemesi ve davranışı takip ederek sebebini bulması ve gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Bu dönemde çözülemeyen saldırganlık ve şiddet eğilimi çocuğun ileriki yaşantısında büyük sorunlara yol açmaktadır (Gülay, 2009; Özyürek, 2023). Sonuç olarak okul öncesi dönemde zorba davranışlarda bulunan çocukların yetişkin olduklarında da şiddete ve suç işlemeye eğilimli olabilecekleri alanyazında yer almaktadır.

Akran ilişkileriyle oldukça önemli bir bağa sahip olan mizaç, kişinin doğuştan getirdiği ve zaman içinde kişiye özgü şekil alan, genel olarak davranış kalıplarını ve duygu durumunu şekillendiren bir özelliktir (Berk, 2000). Çocukları bir bütün olarak düşündüğümüzde mizacı meydana getiren birçok faktör vardır. Çocuklar; bireysel, biyolojik ve davranışsal özellikleriyle dünyaya gelirler. Mizaç; çocukların farklılıklarını, benzerliklerini ve kişiliklerinin gelişimini takip etmemize yardım eder ve çocukların içinde buldukları çevre ve sahip oldukları özelliklerin etkileşimi sonucunda gelişim gösterir (Morrison, 2021).

Bu alanda yapılan çalışmalar, çocukların mizaçlarının kişilik tanımlamaları ve öz-düzenleme becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, ego sağlamlıkları, duygu düzenleme becerileri, dikkat ve odaklanma becerileri gibi faktörlerin yanı sıra, aile ile geçirilen zamanın niteliği gibi etmenlerin de çocuğun mizacı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Özdemir ve Budak, 2019; Önder vd., 2018; Akbaba, 2017; Brown vd., 2011; Carlo vd., 2010; McGinley, 2008.)

Mizaçın doğuştan gelen davranışların biyolojik temeli olduğu ve kısmen sabit özellikler barındırdığı düşünülse de çevresel deneyimler mizacın kişiye özgü bir hal almasına katkıda bulunur. Çocuk mizacı çevresini nasıl algılaması gerektiğini, çevresinde meydana gelen durumları nasıl tepki vermesi gerektiğini ortaya koyar. Bu çerçevede mizaç, sosyal gelişimi de etkisi altına alır. Mizaç olarak daha sakin, sabırlı ve olumlu yaklaşım yapısına sahip olan

çocukların akranlarıyla ilişkilerinde; öfkeli, saldırgan ve şiddet eğilimli çocuklara göre daha iyi oldukları ifade edilir (Rothbart, 1989; Youngblade ve Mulvihill, 1998). Sakin sabırlı ve olumlu mizaç yapısına sahip çocuklar; iletişim kurarken daha çok dinleyen ve karşısındakini anlamaya yönelik olarak davranışta bulunurken mizaç olarak öfkeli, saldırgan ve olumsuz mizaç yapısına sahip çocuklar anlamak yerine tepki gösterme eğiliminde olabilirler (Tremblay vd., 2005). Dolayısı ile çocuklarda akran zorbalığının ve saldırganlığın gelişiminde yetersiz sosyalleşme ve mizaç özellikleri önemli rol oynar. Bu doğrultuda çocukların mizacı, akran zorbalığı davranışlarını yordama açısından önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Kokko diğ., 2006).

Yukarıda da açıklandığı gibi konu ile ilgili yapılan araştırmalar; zorbalık davranışlarına yatkın olan çocukların, genellikle daha tepkisel, öfkeli, şiddet eğilimli ve saldırgan davranışlar sergiledikleri bir mizaca sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Card vd., 2008; Olweus, 2013). Özellikle okul çağındaki çocuklar arasında sıklıkla görülen zorbalık davranışları, bireyin psikolojik sağlığını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özyürek, 2023). Bu nedenle, çocukların mizacını anlamak ve akran zorbalığı davranışlarını hangi boyutta sergilediklerini araştırıp bu doğrultuda bir eylem planı gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Çocukların, mizacını bilmek eğitimcilerin daha etkili bir biçimde yöndendirebilmesine olanak sağlar.

Bu problemle ilgili yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe artmakla beraber, problemi daha iyi anlamak ve çözüm yolları geliştirmek için yeni araştırmalara olan ihtiyaç da alanyazında vurgulanmaktadır.

Öneren Şendil ve Tantekin Erden'in (2014) yapmış oldukları çalışmada, "yüksek sosyal yetkinlik becerisine sahip olan" okul öncesi çocukların "sebatkar" ve "sıcakkanlı" davranış gösterdikleri ve akranları arasında daha samimi görüldükleri; "kırgınlık- saldırganlık" davranışı sergileyen çocukların "tepkiselliklerinin" yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Bu araştırmalardan elde edilen bilgiler, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuklarına daha iyi rehberlik etmelerine ve akran zorbalığı davranışlarının önlenmesine yardımcı olabilir. Katılımcıların mizaç özelliklerinin bilindiği, bireysel farklılıkların dikkate alınarak katılımcının mizacına uygun stratejiler içeren bir eylem planının uygulandığı akran zorbalığının önlenmesine yönelik bir araştırma, alanyazına uygulayıcı eylem araştırması olarak detaylı bilgi edinilmesi ile katkı sunacaktır. Bu doğrultuda, çocukların zorbalık davranışlarını azaltmak ve daha güvenli bir okul ortamı oluşturmak için etkili ve hedefe yönelik çözümler sunulabilir, aynı zamanda hem zorbalığın zararlarının öğrenilmesini hem de olumlu sosyal davranışların

geliştirilmesi sağlanır. Bu araştırma kapsamında; okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıkları dikkate alınarak, mizaç özelliklerine uygun stratejileri içeren akran zorbalığını önlemeye yönelik bir eylem planı uygulanmıştır. Bu plan uygulayıcı eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada cevap aranacak problemler ise aşağıdaki gibidir. Katılımcıların;

1. Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalığı ne düzeydedir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı durumları nedir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri nasıldır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının mizacına uygun uygulama stratejileri içeren eylem planının akran zorbalığı farkındalıkları ve zorbalık durumları üzerinde etkisi var mıdır?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; 5- 6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalıklarının geliştirilmesini ve zorbalık davranışlarının mizaçlarına uygun stratejiler içeren bir eylem planı ile azaltılmasını sağlamaktır.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı davranışlarını, sınıf ortamlarında sergilemeleri ciddi bir endişedir. Bu dönem; çocukların temel değerleri, sosyal becerileri ve problem çözme yeteneklerinin geliştiği bir süreçtir. Çocukların sahip oldukları olumsuz davranışların erken dönemde ele alınması, gelecekte karşımıza çıkacak olumsuz davranışların önlenmesi açısından oldukça önemlidir.. Akran zorbalığı ile ilgili literatür incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunun kapsamı ilkokul veya lise dönemidir. Her okul döneminde karşımıza çıkabilecek olan akran zorbalığı konusu her yaş grubu ve okul dönemi için kapsamlı olarak ele alınması gereken bir konudur. Okul öncesi dönemde mizaç özelliklerine odaklanan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmekle beraber akran zorbalığı ve mizaç özellikleriyle eylem planını içeren bir çalışmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bu araştırma yöntem olarak eylem araştırması yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları mevcut problemlerin çözüm yollarının bulunmasına veya gerçekleştirilen uygulamaların kalitesini artırmaya yönelik bir yöntem olarak kullanılan araştırmadır. Diğer araştırma türlerinden farklı olarak eylem araştırmasının kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Eylem araştırmasının temel hedefi, uygulamayı iyileştirmektir. Eylem araştırması uygulanırken sorunların çözümünü gerçek hayatla ilişki kurarak ortaya koymaya çalışır (Aksoy, 2003). Bu tür araştırmalar, toplumun, ulusal düzeyde akran

zorbaliğının etkilerine karşı farkındalığını artırma konusunda katkıda bulunabilir. Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı davranışlarını önlemeye yönelik bir eylem planının oluşturulması ve bu alandaki araştırmanın yapılması, toplumun geleceği açısından ve çocukların sağlıklı gelişim gösterebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Zorbaliğın önlenmesi; empati ve ahlaki değerlerin gelişmesini, sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasını sağlar. Okul öncesi dönemde uygulanacak olan akran zorbalığında yaşanan güçlüklerin giderilmesi ve sorunlara karşı farkındalık oluşturmaya yönelik bir eylem planının oluşturulması ve araştırmada eylem araştırma yönteminin kullanılmış olması bu sebepten çok önemlidir. Akran zorbalığının öğrenci davranışı üzerinde sağaltımın gerçekleşmesi için farklı boyutlarda incelenmesi gerekmektedir. Bu olumsuz davranışa temel teşkil edebilecek farklı alanlar bulunmaktadır. Konunun temeline inerek çok yönlü değerlendirilmeye alındığı takdirde bu davranış için doğru müdahale programı uygulanmasıyla bu süreç daha kolay ilerleyecektir.

4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Çalışma grubunu oluşturan 5-6 yaş çocukları ile yapılan oturumlarda çocukların odaklanarak yanıtları, ebeveynlere gönderilmiş olan “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” ve öğretmenin doldurduğu “Okul Öncesi Akran Zorbaliğı Ölçeği” nin yansız bir biçimde doldurulduğu varsayılmaktadır.

5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma için seçilen katılımcılardan elde edilen veriler 2023-2024 yılı İstanbul ili Esenyurt ilçesine bağlı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 11 erkek - 4 kız öğrenciyle sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Okul Öncesi Dönem: “Doğuştan, ilkokul sürecine kadar çocukların kişisel niteliklerine ve olgunlaşma seviyelerine elverişli, çeşitli uyarıcıları içeren; çocukların ilerleme süreçlerini çevre ve toplumun değerlerine uygun olarak sağlıklı şekilde ilerleten eğitim sürecidir” (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Zorbalık: “Zorbalık, bir birey veya grup tarafından, savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür” (Olweus, 1995).

Akran Zorbaliğı: “Bir öğrenci veya öğrenci grubu tarafından, kendini savunmada zorluk yaşayan bir öğrenci ya da öğrencilere karşı uygulanan, fiziksel veya psikolojik sonuçlar doğuran ve süreklilik gösteren bir şiddet türüdür” (Olweus, 2004).

Mizaç: “Yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan, fizyolojik ve biyolojik süreçlerle güçlü bağlantıları olan değişmeye dirençli davranışsal ve duygusal özellikler örüntüsüdür” (Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012, s. 418).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranmış olup, araştırmanın çerçevesi çeşitli başlıklar altında oluşturulmuştur.

1.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM

Yeşilyaprak'a (2001) göre; modern ve bilimsel bakış açısıyla eğitim, kişinin bedensel, duygusal, zihinsel ve toplumsal yeteneklerini kendisi ve içinde bulunduğu toplum için en uygun şekilde geliştirilmesi süreci şeklinde tanımlanabilir. Okul öncesi eğitim ise; çocukların doğumundan mecburi eğitim görme dönemine yani ilkokula başlama zamanına kadar olan süreç içerisinde çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine katkı sağlayan iletişim becerilerinde, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinde gelişme kaydetmesini amaçlayan, toplum tarafından benimsenmiş kişilik özelliklerinin bireylere kazandırılmasını hedefleyen ebeveynlerin ve öğretmenlerin aktif olduğu bir eğitim şeklidir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim hem çocuğun ilk öğrenmelerini gerçekleştirme açısından hem de bireyin yaşam boyu ihtiyacı olan temel becerileri kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Çocuğun küçükken elde edeceği tecrübeler ve okul öğrenimi, kazanacağı tutum ve elde edeceği beceriler; çocuğun ileriki eğitim hayatını, bununla birlikte çevresiyle olan iletişimini ve sosyalleşmesini şekillendirecek niteliktedir (Arı, 2005). Ayrıca bu dönemdeki çocuk henüz kendi gelişim özelliklerini, yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmadığı için; duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlandıklarından dolayı onlarla ilgilenen yetişkinlerin, ebeveyn ve öğretmenlerinin, dikkatli ve özenli olmaları gerekmektedir (Kıran, 2008). Bu anlamda onlarla ilgilenen yetişkinlerin, öğretmenlerin ve gözetmenlerin kendilerini iyi yetiştirmiş, bilinçli ve özenli kişiler olmaları istenir. Özellikle de okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerini bilmeden verilen eğitim zor olduğu kadar hataya da açıktır. Bu nedenle okul öncesi eğitimin gereklilikleri yerine getirilmediği takdirde, çocukların zarar görmesine sebep

olabilir (Demirel, 1989). Bu noktada verilen eğitimin niteliği önem taşımaktadır. Nitelikli ve fayda sağlayan bir eğitimin birçok özelliği içinde bulundurması ve en üst seviyede okul öncesi eğitimin hedeflerini yerine getirmesi önemlidir (Zembat, 2005).

Okul öncesi dönemi, (3-6 yaş) gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Çocuk bu dönemde sosyal ilişkiler kurmaya ve toplum kurallarını öğrenmeye başlar. Bu dönemde çocuklar; bireysel özelliklerine, aile içi ilişkilerine, ebeveynlerinin iletişim modeline bağlı olarak akranlarıyla daha fazla ilişki kurmaya ve daha fazla sosyal etkileşime girme yöneliminde olurlar. Bu dönem çocuklarda kendini bulma, sosyal çevrede bir yer edinme ve yaşam döngüsüne uyum sağlama gibi temel becerilerin geliştiği dönemdir (Yağmurlu vd., 2005). Bu dönemde çocuğun sınıf ortamına dâhil olması, duygusal yoğunluğu ve çevre ile çatışma yaşamasını kaçınılmaz kılar. Kendi dünyasında sakin bir yaşam kuran çocuğun aileden çıkıp bir sınıf ortamına dahil olarak orada var olmaya çalışması kolay olmayacaktır. Sınırlarının ihlal edildiğini gördüğü takdirde çatışmalar meydana gelecektir dolayısıyla çocuk kendi kişiliğini bulmak ve sosyal uyum sürecini atlatabilmek için çatışmalar yaşayacaktır. Çatışmaların var olması ve sınırlarının ihlal edilmesi çocuğun kendi çabasını ortaya koyarak uyum sürecine dâhil olmasına katkı sağlayabilir (Şahan, 2020). Bu çatışma çocuğun kişiliğini inşa etmek ve topluma uyum sağlamak için attığı ilk adım niteliğinde olabilir.

Uçar'a (2017) göre; okul öncesi dönemi, önemli kılan özelliklerden bir diğeri de çocukların mizaç özelliklerinin gelişim gösterdiği dönem olmasıdır. Çocuklarda saldırganlığın oluşumunda ve gelişiminde de mizaç özellikleri önemli rol oynar (Tremblay vd., 2005). Bu dönemde çocuk mizaç özelliklerini, aile ve okul gibi çevresel faktörlere göre şekillendirerek olumlu ya da olumsuz bir kişilik geliştirebilir.

Okul öncesi dönem çocukları çok fazla enerjiye sahiptirler ve bedenini kontrolünü sağlamakta zorlanırlar. Bu enerjiyi koşarak, tırmanarak ve zıplayarak kullanırlar fiziksel aktivitelerde bulunarak ortaya çıkan enerjiyi kullanmak isterler. Çocukların fiziksel olarak aktiviteye dahil olma istekleri oldukça fazladır. Okul öncesi dönem çocukları, Erikson'un gelişim dönemlerinden biri olan girişimcilik karşısında suçluluk dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde olan çocukların duygularını ve sosyal ilişkilerini düzenleme becerisine sahip olmak için yaşayarak öğrenmeye devam etmek zorundadırlar. Çocuklar sınıf ortamında bir şeyleri başarma duygusunu kazanmaya

çalışırlar. Sınıf ortamında meydana gelen çatışmalar bu duyguların beslenmesinde önemli bir rol oynamaktadır çocukların sanat ve fen gibi akademik konularda yeni beceriler kazanma yolunda ilerlerken başarı ve özgüven duygusunu hissetmeye çalışırlar. Ancak okul ortamında yeni ortama uyum sağlayabilmek için çatışmalar yaşanabilir bu süreçte çocukların öğretmenin desteğine ihtiyaçları vardır (Morrison, 2021). Bu süreçte öğretmen, çocuğun başarılı davranışlarını ödüllendirme ve takdir etmeli, başarısızlık karşısında ise çocuğun saldırgan tavırlar sergilemesine izin vermeden başarısızlığın da olağan bir sonuç olabileceğini anlatmalı, çocuğa destek olmalıdır (Morrison, 2021). Çünkü çocukların içinde bulunduğu bu dönem başarının ne olduğunu anlamaları ve eksik oldukları konularda desteklenmesi oldukça önemlidir. Çocuklar, yaşadıkları problemleri çözerken öğretmenlerini ve ailelerini gözlemler ve bu doğrultuda hareket ederler. Sosyal davranışta bulduklarında bir rehber ve bir modele ihtiyaç duyarlar. Çocukların oyun içerisinde sergilemiş oldukları davranışların sağlıklı bir şekilde ortaya çıkabilmesi için okul öncesi dönemde temellerinin sağlam atılması gereklidir. Çocuğun davranışlarının nezaket ve hoşgörü içermesi için örnek alacağı kişilerin davranışlarının da sağlıklı olması oldukça önemlidir.

Sınıf ortamlarının saygılı bir yer olabilmesi için öğretmenlerin, ailelerin, çocukların birbirlerine saygı göstermesi gereklidir. Bu sayede akranları buna karşı saygılı bir şekilde davranabilir. Sınıf ortamının hoşgörülü olması çocukların sosyal ve akademik anlamda başarısını etkiler. Çocuklar sınıf ortamlarında akranlarıyla iletişim kurarken problemler yaşayabilir ve sosyal aktivitelere dahil olurken de zorluk yaşarlar. Örneğin, çocuklar sınıfta kitap okurken sessiz bir ortama uyum sağlayabilmeleri için arkadaşlarını da uyurabilir. Sınıf içinde bir problem yaşandığında akranlarıyla birlikte işbirliği yaparak o problemi çözebilir (Morrison, 2021).

Öğretmenin buradaki rolü oldukça önemlidir. Sınıf içinde yaşanan problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için çocukların aktif olarak rol alması gerekmektedir. Bu sayede yaşamlarında karşılarına çıkacak sorunlara karşı nasıl hareket etmeleri gerektiğini de öğrenmiş olurlar.

1.2. AKRAN ZORBALIĞI

1.2.1. Zorbalık Kavramı

Zorbalık kavramı; bireyin kendinden daha güçsüz kişiye uyguladığı, süreklilik arz eden psikolojik ya da fiziksel zulümde bulunması olarak tanımlanabilmektedir (Yeşilyaprak ve Balanuya, 2012, s. 38). Bu tanımlamalar doğrultusunda zorbalık çocuğun kendi isteği ile meydana getirdiği, yaşanan çevrenin etkisi ile şekillendirdiği davranışlar olarak düşünülebilir.

Zorbalığın tanımları üzerinde durulduğunda, zorbaca davranışların bir açıdan saldırganlık kapsamında olduğu fakat bununla beraber davranışın zorbalık olarak ifade edilmesi için sadece saldırganca davranış özelliği taşımasının yeterli olamayacağı, her iki taraf arasında eşit özellik göstermeyen güç bağlantısının olması, devamlılık kriterine sahip olması ve isteyerek uygulanıyor olması gibi bazı faktörleri karşılıyor olması gerektiği görülmektedir (Karataş, 2011, s. 14).

Bir davranışın zorbalık olarak kabul görmesi adına dikkat edilen bazı kriterlerinin olması gerekmektedir. Pişkin ve Ayas'a (2011) göre söz konusu özellikler şu şekilde listelenebilir:

- Davranışın sürekli meydana gelmesi, zorbanın bu tür davranışları birçok kez tekrarlaması gerekir,
- İsteyerek karşısındakine zarar verme arzusu taşıyan saldırgan eylemlerde bulunması,
- Zorba ve kurban ilişkisi içerisinde psikolojik ya da fiziksel bakımdan bir kuvvet dengesizliğinin ortaya çıkması, zorba davranışlarla karşı karşıya kalmış olan kurbanın, zorbaya yönelik kendisini koruyamama ve savunmasız bir biçimde hissetmesidir (Pişkin ve Ayas, 2011, s. 2).

Zorbalık, saldırgan rolüne bürünmüş olan bir kişi ile bir mağdur arasında gerçekleşen ve saldırganı mağduru isteyerek ve baskı kurarak, üzüntü ve zorluk yaşatmasıyla son bulan, zorbanın kurbanı yaptıklarından zevk aldığı ve önemsenmediği zaman uzun zamanlı meydana gelebilen saldırganlıktır (Pişkin, 2002, s. 536).

1.2.2. Akran Zorbalığı Kavramı

Öncelikle akran zorbalığı kavramının neyi ifade ettiği üzerine kavramsal olarak yapılan literatür taramasında birçok farklı yönden çeşitli araştırma incelenmiş fakat akran zorbalığı kavramının tanımı ile ilgili net bir ortak düşünce ortaya çıkmadığı, kavramın tanımı ile ilgili fikir ayrılıklarının mevcut olduğu bunun neticesinde görülmüştür. Bazı araştırmacılar saldırganlığı daha genel bir küme, zorbalığı da saldırganlığın alt kümesi olarak ifade etmenin bu tartışmalara bir yön verebileceğini ileri sürmüşlerdir (Kutlu ve Aydın, 2010). Akran zorbalığı kavramının kullanımı incelendiğinde ise, kavramın çok daha önceden bilinmesine rağmen özellikle 1970'li yıllar ve sonrasında psikoloji alan yazınında kullanımının önem kazanmaya başladığı görülmüştür (Olweus, 1993).

Geniş bir açıdan bakarak akran zorbalığı kavramı ilgili araştırmalar incelendiğinde yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin incelendiği çalışmaların yoğunlukta olduğu görülebilir. Bununla birlikte ilerleyen zamanlarda okullarda akran zorbalığı davranışlarının yaygınlaşması, psikoloji alanında yapılan çalışmaların artması ve çeşitlenmesi gibi nedenlerle konu hakkında çok daha fazla sayıda çalışma yapılmaya başlanmıştır. Okullarda meydana gelen, öğrencilerin birbirlerine yapmış olduğu zorbalık davranışları incelendiğinde bu eylemler akran zorbalığı kavramı ile açıklanmaktadır. İki veyahut daha fazla öğrencinin içinde yer aldığı ve bir grubun diğer gruba yönelik sürekli bir şekilde baskınlık altına alması durumunda akran zorbalığı davranışı meydana gelmektedir. Bu davranışlarda sürekliliğin olması ve kırıncı şiddet içeren özellikleri taşıması bu davranışın akran zorbalığı olarak ifade edilmesini sağlamakta ve akran zorbalığının sonuçlarında ise fiziksel yara alma, ruhsal zorluklar içerisinde olma ve hatta ölüm ile sonuçlanabilir. (Şengül vd., 2012, s. 284).

Akran zorbalığı alanında önemli çalışmalar gerçekleştiren Olweus, akran zorbalığını şöyle ifade etmiştir; arada kıskırtma unsuru barındıran aralarında fiziksel ve duygusal eşit olmayan güç dengesizliği bir ya da birkaç bireyin güçlü olanın karşı tarafa istekli bir biçimde tekrarlanabilir biçimde uygulamış olduğu fiziksel, sözel, psikolojik olumsuz eylemlerdir. Kavram üzerinde önemli çalışmaları olan Olweus; akran zorbalığını ifade ederken belli başlı kriterlerin bulunması gerektiğini savunarak özellikle saldırganlık ve şiddet davranışlarının olması gerektiğini vurgulamaktadır

(Olweus, 1993). Meydana gelen bir eylemin, zorbalık davranışı olarak değerlendirilebilmesi için sürekli olarak yapılması ve bu süreçte yer alan taraflar arasında kuvvet dengesizliğinin olması gerektiğini belirtmiştir.

Akran zorbalığı kavramı bir başka çalışmada; bireyi tahrik unsuru içeren, akranların arasında psikolojik veya fiziksel bakımdan kuvvet dengesizliği içerisindeki çocuklardan güçlü olan kişinin, karşı tarafa bilinçli, niyetli, kasıtlı ve sistemli bir şekilde belli zaman aralıkları ile gerçekleştirdiği, zorbalığa uğrayan öğrenciye korku, endişeye sürükleyen duyguları yaşatması ve şiddet uygulamayı amaçlayan fiziksel, sözel, psikolojik taarruz davranışı şeklinde yer almıştır (Arslan ve Savaşer, 2009, s. 118).

Sullivan K., Cleary ve Sullivan G. (2004), akran zorbalığını biraz daha geniş bir pencereden bakarak şöyle ifade etmişlerdir. Çoğu zaman olumsuz, saldırgan ya da tahrik edici nitelikteki davranış veya davranışların, kişilerin arasında güç eşitsizliği olan bir bireyle ya da bir gruba diğer başka bir kişi ya da grubun üstünde ortaya konulmasına akran zorbalığı denir. Bu araştırmacıların değerlendirilmesine göre akran zorbalığı olarak ifade edilebilmesi için aşağıdaki özellikleri taşıması gerekmektedir;

- Zorbalık davranışında bulunan kişi (zorba) mağdurdan daha kuvvetlidir.
- Zorbalık davranışı bir plan çerçevesi dâhilinde sistematik ve saklıdır.
- Zorbalık davranışı belirli zaman dilimlerinde ortaya çıkar.
- Zorbalık eylemi bir kez yapılmaz, başladığı takdirde devamı gelecek şekildedir yani süreklidir.
- Zorbalık eylemi sonucunda mağdur olan bireylerde fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak sıkıntılar oluşur.
- Tüm zorbalık eylemlerinin duygusal ve psikolojik açıdan değerlendirilebilir (Sullivan vd., 2004).

Akran zorbalığı ifade edilirken güç dengesizliğinin var olması, güç elde edebilmek adına mücadelenin olması, aralıklı olması, isteyerek yapılması, fiziksel duygusal sosyal ya da sözel şiddet içeriyor olması, karşı tarafa korku panik çaresizlik hissi umutsuzluk hissi hayata karşı olumsuz duyguların uyandırmasını kapsamaktadır

ve bu durumdan kaynaklı akran zorbalığını tek bir maddeye indirgemek doğru olmaz (Şahan, 2020). Yalnızca duygusal şiddetin olması akran zorbalığına maruz kalmadığını ifade etmez. Çocuğun içinde bulunduğu durumun onun yaşantısını olumsuz yönde etkilemesi bu duruma maruz kaldığını ifade eder (Şahan, 2020). Yapılan literatür incelemesinde de görüldüğü üzere akran zorbalığı, pek çok değişkene ve kritere bağlı olarak tanımlanan çok yönlü bir kavramdır. Kavramın bu özelliği çocuklarda görülen akran zorbalığı davranışları ile mücadeleyi güçleştirdiği düşünülebilir.

Çocuklar farklılıklar konusunda her zaman hoşgörülü davranmazlar. Akranları arasında farklılık gördükleri zaman yaklaşımları yumuşak olmayabilir. Fiziksel olarak, ırksal olarak, ekonomik olarak, iletişim olarak ve zekâ seviyesi yönünden farklılık gördükleri zaman arkadaşları tarafından dışlanabilirler ve oluşturmuş oldukları gruplarına dâhil etmezler ve saldırgan davranabilirler ve böyle bir durumda sınıf ortamlarında çekingen, saldırgan, dikkatsiz ve hiperaktif çocukların gruba alınmama olasılıkları diğerlerine göre daha yüksektir (Woollfolk Hoy, 2015). Ancak bu konuda sınıf ortamı oldukça önemlidir. Saldırgan ve çekingen çocuklar bu durumdan fazla etkilenirler. Bu konuda sınıf iklimi oldukça önemlidir. Sınıfın saldırganlık düzeyi bireyin dışlanma ve kabul görme davranışı üzerinde etkili olmaktadır. Çoğunluğun saldırgan olduğu ve saldırganlık seviyesinin yüksek olduğu sınıf ortamlarında saldırgan çocuklar dışlanmazlar ve arkadaşları tarafından gruplarına dâhil edilirler ancak yalnızlığın daha yoğun olduğu sınıf ortamlarında çekingen olan çocukların dışlanma olasılığı daha fazladır bu açıdan bakıldığında dışlanmak veya bir gruba dâhil edilmemek topluluğa uyma ve topluluğun vermiş olduğu genel kurallara aykırı olmayı ifade etmektedir (Woollfolk Hoy, 2015). Ancak çocukların paylaşımcılığı üzerinde sınıf ortamının etkisinin daha az olduğu söylenebilir.

Çocukların oyuncaklarını birbiriyle paylaşması, iş birliği içinde olması ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurması sınıf ortamının nasıl bir yer olduğuyla alakalı değil, arkadaşlarının onu kabul etmesiyle ilişkilidir. Saldırgan ve çekingen davranan çocukların sosyal becerilerden yoksun olurlar ve arkadaşlarına karşı olumlu davranışlar sergilemekten uzak kalırlar. Dikkat eksikliği olan çocuklarda arkadaşlarına karşı sosyal ipuçlarını anlama konusunda hataya düşerler ve bu açıdan akran grubuna

uyum sağlamakta zorluk yaşarlar, bu sebepten sosyal becerileri de zayıftır (Coplan vd., 2004; Stormshak vd., 1999). Bu noktada öğretmenin sınıf ile iletişimi, öğrencilere ve gruplara olan yaklaşımı verilen eğitimin niteliği ve akran zorbalığı ile mücadelede büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmen sınıf ortamında çocukların birbirleriyle kurmuş olduğu ilişkilerden haberdar olmak zorundadır. “Sınıf içinde dışlananlar var mı? ; Kimlere zorbalık uygulanıyor?” gibi soruların cevaplarını aramalı, sınıfta kurulmuş olan grupların hangi amaçlar doğrultusunda kurulduğundan haberdar olmalıdır. Yetişkinlerin müdahalesi akran zorbalığı sürecini takip edebilmeleri ve düzeltmeleri açısından oldukça önemlidir.

1.2.3. Zorbalığın Şiddet Ve Saldırganlıkla İlişkisi

Zorbalık, şiddet ve saldırganlık kavramları ilgili alan yazında incelendiğinde, birbiri ile ilişkili pek çok tanım ile karşılaşmak mümkündür. Zorbalık; kuvveti kendi elinde taşıyan kişilerin, kendi kazançları ve çıkarları doğrultusunda ilerleyen, karşı koyacak kuvveti içinde barındırmayanlara karşı fiziksel, psikolojik, sosyal veya sözel bağlamda meydana gelen, zorbalığa uğrayan kişiyi stres ve üzüntü veren ve tekrarlanabilen özellikleri taşıyan saldırılardır (Besag, 1989).

Michaud (1991), şiddet kavramını; sosyal ilişkilerin meydana geldiği bir ortamda bu süreçte yer alan tarafların biri veya birkaçının doğrudan veya dolaylı olarak, toplu veya dağınık bir şekilde, diğerinin veya diğerlerinin gövdesel bütünlüğüne, toplumsal ahlaki/moral/manevi bütünlüğüne, mallarına veya simgesel, sembolik ve kültürel değerlerine, belli bir oran içermeyen şekilde zarar verecek davranışlar sergilemesi, şeklinde ifade etmektedir.

Şiddet; “bir kişiye kuvvet veya baskın bir otorite uygulayarak, isteksiz bir biçimde bir şey yapmak veya yaptırmak; şiddet uygulama davranışı ise zorlama, saldırı, kaba kuvvet, bedensel ya da psikolojik acı çektirme ya da işkence, vurma, yaralama olarak da meydana gelebilmektedir” (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998).

Bir başka araştırmada şiddet kavramı, fiziksel ya da psikolojik olarak güç sahibi olan kişinin kendisine, başka bir kişiye gruba veya topluluğa yönelik olarak düzenli olarak zarar verme, gelişimsel açıdan yetersizlik yoksunluk veya ölümle

sonuçlanan bu tür eylemlerin bilinçli olarak yapılması veya tehdit edilmesi olarak kendini göstermektedir (Pişkin, 2006). Saldırganlık; tekme atma, vurma, itme, tokat atma gibi daha çok gözlenebilen, somut olarak gerçekleşen ve bireye zarar veren davranışları içinde barındırır (Crick ve Grotpeter, 1995). Saldırganlık kavramı, içine hem şiddeti hem de zorbaca eylemlerini alır ve bu şekilde şemsiye kavram niteliğini meydana getirir. Şiddet ve zorbaca eylemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarının olduğu alanlarda mevcuttur.

Saldırganlığın bir türü ise düşmanlık içeren saldırganlık çeşididir burada amaç karşı tarafa gerçek manada zarar vermektir. Bu saldırganlık çeşidi doğrudan zararı vermeyi hedefler ve nedeni yoktur. Fiziksel saldırı, tehdit, açıkça ifade edilen saldırganlık, (seni iterim! Bana yaklaşırsan seni döverim!) karşı tarafta korku uyandıran davranışları kapsamaktadır. Açık saldırganlıkla ise düşmanlık içeren saldırganlığın fiziksel şiddet içermesini kapsamaktadır. İlişkisel saldırganlık da ise sözlü saldırıyı içerir ve sosyal ilişkilere zarar verir. Arkadaşına bir daha onunla iletişim kurmayacağını ve başka arkadaşlarının da kurmasına izin vermeyeceğini ifade eder ve karşı tarafa korku duygusunu yaşatmaya çalışır (Woollfolk Hoy, 2015). Saldırganlığın amaçlarında ortaya çıkan bu tür farklılıklar kavramın farklı şekillerde algılanmasına ve farklı ifade biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Dolayısı ile çocukların saldırganlık davranışları bir şeyi elde edebilmek adına kararlı davranış sergilemekle ifade edilmemelidir. “Oturduğun sandalye benim!” Cümlesinde istediğini elde etmeye çalışıyor, kararlı ve hakkını savunuyor şeklinde bir ifade kullanılabilir ancak sandalyede oturan kişiyi iterek sandalyeyi almaya çalışması saldırganca bir davranışta bulunduğunu ifade eder (Woollfolk Hoy, 2015). Okullarda yaşanan saldırganlık olayları incelendiğinde, öğrenciler arasında yaşanan şiddet ve saldırganlığın bir türü olarak zorba davranışların oldukça yaygın olarak sergilendiği görülmektedir (Olweus, 1995).

Zorbalıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde zorbalık içeren olaylarda, zorba ve kurban dışındaki öğrencilerin beş ayrı sınıfta ele alındığı görülmüştür. İlk kategori hem zorbalık davranışları sergileyen hem de zorbalığa maruz kalan zorbalık mağdurlarıdır. İkinci olarak pekiştiriciler, aktif bir seyirci rolünü üstlenir ve zorbayı çeşitli yollarla kışkırtır. Üçüncü sınıf öğrenciler pasif izleyicilerdir ve olan biteni görüyormuşçasına

davranırlar. Dördüncü sınıf olarak sınıflandırılan öğrenciler, asistan tipinde öğrencilerdir. Fiziksel olarak zorbaya yardım etmekte, bir nevi yardımcı rolünü üstlenmektedirler. Son sınıfta yer alan savunucu öğrenciler ise kurbana yardım etmeye çalışıp zorba ile karşı karşıya gelmektedirler (Mc Kinnon, 2001; Naylor ve Cowie, 1999).

1.3. AKRAN ZORBALIĞINDA YER ALAN KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ

1.3.1. Zorbalık Uygulayan Kişilerin Özellikleri

Zorbalar; zorbalık eyleminin ilk adımını atan ve bu adımı devam ettiren bireylerdir. Çoğu zaman kendilerine ait bazı karakter özellikleri bakımından diğer insanlardan ayrılmaktadırlar. Problem çözme becerileri eksik ve kendi problemlerini dışsallaştırma eğilimde, genellikle okuldaki başarıları oldukça düşüktür. Zarar vermeyi hedefleyerek seçmiş oldukları mağdur olan kişilere acı çektirmekten ve onlara zarar vermekten haz duyarlar. Ve mağdurun onu kışkırttığını söyleyerek kendisini savunmaktadır (Gürhan, 2017, s.178). Yeterli gerekçelere sahip olduğunu düşünen zorba kişiler, kendilerinden daha güçsüz olarak gördükleri kişilere zorbalık davranışında bulunurlar (Pişkin, 2002, s.544).

İlgili alan tarandığı zaman akran zorbalığı uygulayan çocukların ne gibi özelliklere sahip olduklarının yanı sıra anti-sosyal bir davranış olan zorbalığın bu eylemi gerçekleştiren kişinin üzerinde negatif etkilerinden de söz edilmektedir (Atalay, 2010, s. 9-10). Kişi zorbalığının sonuçlarını arkadaşları tarafından sevilmemek, oyuna ya da etkinliklere dahil olamamak, dışlanmak olarak alabilir (Acar, 2009, s.24). Bu negatif etkiler zorbaların, şiddete yönelik tutumları yalnızca akranlarıyla olan ilişkilerinde değil, öğretmen ve ebeveynleriyle olan ilişkilerinde de etkili olacağını göstermektedir.

Zorba kavramı; bir öğrenci topluluğuna planlanmış ve tekrarlayıcı şekilde, dolaylı ve ilişkisel, doğrudan ve fiziki saldırı içeren kişileri kapsayan bir biçimde ifade edilmektedir (Ertan, 2012, s.23). Zorbalığın tanımlanmasında vurgulanan ayırt edici özelliklerden bir diğeri zorbalığın yapılma sebebidir. Eylemin yapılmasının altında birden fazla sebep olabilir. Nitekim Dölek (2002), zorbalık eylemlerinin gerçekleşmesinin altında bulunan asıl sebepleri şu şekilde ortaya koymuştur:

- Zorbaların önemseydiği en büyük kavram güçtür. Zorbalar diğer insanların üzerinde baskınlık kurma amacı taşımaktadırlar.
- Zorba olan kişiler ailelerinin onlara olan yaklaşımını ve bununla birlikte çevrelerinde bulunan çoğu insanında onları düşman olarak gördüğüne inanırlar.
- Zorbalık uygulayan kişi bu durumdan kendine bir pay ve çıkar sağlamaktadır (Dölek, 2002, s.80).

Zorbalıkla ilgili yürütölen bilimsel araştırmaları inceleyen Dake, Price ve Telljohann (2003), zorbalara ait olduğunu düşündükleri özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Ruhsal olarak bunalımdadırlar.
- İntihara yönelik düşünceler ile karşı karşıyadırlar.
- Psikolojik anlamda sorunları mevcuttur.
- Fizyolojik ihtiyaçlardan olan yeme alışkanlığında sıkıntılar yaşarlar.
- Zararlı madde kullanımına yönelik alışkanlıklar kazanabilirler.
- Zorlanmadan saldırgan davranışlara yönelebilirler.
- Yasadışı davranışlara yönelebilirler
- Arkadaş çevresi de kendileri gibi zorbaca davranışlarda bulunan kişilerdir.
- Anne baba tutumları ise baskıcı ve otoriter.
- Zorbalar, okulla alakalı üstlerine düşen sorumluluklarını bir çok zaman yerine getiremezler (Dake vd., 2003).

1.3.2. Kurban (Mağdur) Olan Kişilerin Özellikleri

Kurban olan kişiler, kendilerinden daha kuvvetli kişilerin zorbalığına yakalanan kişilerdir (Pişkin, 2002, s.544). Zorbalığa uğrayan kişilerin çoğu zaman duygusal anlamda içine kapanık, yalnızlığı seven ve aşırı duyarlı olduklarını, özellikle yaş olarak daha küçük yaşlara sahip kişilerde bu durum meydana geldiği zaman ağlama, sindirilme ve kendi kabuğuna çekilme gibi davranışların ortaya çıktığı

görülmektedir (Yıldırım, 2012, s. 44). Zorbalık davranışına maruz kalan mağdurun, başka kişilerin şiddet içeriği taşıyan davranışlarından sürekli olarak etkilenen taraf olduğu ve bu duruma tepki gösterebilecek konum ve imkânlardan uzak olan bireyler olarak tanımlarlar (Maines ve Robinson, 1992). Akran zorbalığı sürecinde yer alan mağdurlar; zorbalık uygulayan kişilerin tersine gözle görülür bir şekilde kaygılı, endişeli, titiz, öz güvenleri düşüktür ve zorba olan kişiyle karşılaştığı zaman bazı durumlarda kendini savunabilen bazı durumlarda sessiz ve sakin, pasif ve arkadaş çevresi geniş olmayan, zorba davranışa maruz kalsa da bu zorba davranışı bir yetişkine söylemekten korkan çocuklardır. Zorba kişileri yapılan zorbalıkları çevreleriyle paylaşmazlar, paylaşmaktan korku duyarlar ve anne ve babalarının veya öğretmenlerinin kendilerini zorbadan koruyamayacağını düşünürler (Gürhan, 2017, s. 178). Çocukların yaşamış olduğu bu durum korkunun hâkim olduğu bir atmosferi meydana getirmektedir. Dake, Price ve Telljohann (2003), bilimsel araştırmaları inceleyerek kurbanlara ilişkin belirledikleri özellikleri şu şekilde ifade etmiştir;

- Sıkıntı yaşamaktadırlar.
- Sıklıkla intihar düşüncesi içerisindedirler.
- Kendilerini çevrelerinden soyutlayarak yalnız kalmaktadırlar.
- Benlik algıları düşüktür.
- Duygusal anlamda sürekli endişe yaşarlar.
- Psikolojik anlamda sorunlar ile karşı karşıyadırlar.
- Yemek yeme konusunda sıkıntı yaşarlar.
- Akranları ile ilişkilerinde popülariteleri oldukça azdır.
- Vakitlerinin çoğunu yalnız geçirmekten hoşlanırlar.
- Aileleri ile sosyalleşme adına ayrılan süre oldukça azdır.
- Olumsuz bir aile ortamında yaşamlarını sürdürürler.
- Bazı sorumluluklarını yerine getiremezler.
- Okula çok önem vermemektedirler.

1.3.3. Zorba-Kurban Olan Kişilerin Özellikleri

Zorba kurban olan kişiler her iki yönden de zorluk yaşamaktadırlar hem başkalarının zorbalığına maruz kalmakta hem de kendinden daha kuvvetsiz olan

kişilere zorbalık uygulamaktadırlar (Demiröz, 2019, s. 16). Bu kişiler kendinden güçsüz olduklarını düşündükleri kişilere zorbalık yaparak hem zorbalığın yıkıcı etkilerine maruz kaldıkları; hem de kendisinden daha güçlü ve baskın bir kişinin zorbalığına maruz kalarak kurban olmanın yıkıcı etkilerine maruz kaldıkları söylenebilir.

1.3.4. Seyirci Olan Kişilerin Özellikleri

Seyirciler, akran zorbalığı sürecine dolaylı yoldan yer alan kişileridir. Bu sürecin içerisinde izleyici konumundadırlar. Seyirciler, zorbalık davranışını sergilemezler ancak zorbalık sürecinde önemli bir rolleri bulunmaktadır. Bu önemli faktör ise akran zorbalığının önlenmesi noktasında zorbalığı duyurmak ve devreye girmektir. Seyircileri etkisiz eleman rolüne büründükleri takdirde zorbalığın okul içerisinde yaşanan ve normal bir olaymış gibi düşünülen yaygın bir düşünce varlığını korumaktadır. Seyirciler sessiz kalmaktadırlar çünkü okulda yaşanan zorbalığın öğretmen ve okul idaresinin bu durumu engellemesi konusunda yetersiz olacaklarını düşünmektedirler. Bu öğrenciler kendilerini zor bir durumun karşılayacağını bilmelerine rağmen yakın arkadaşlarına yardım eli uzatabilme adına oldukça istekli bir tutum sergilerler (Karataş, 2011, s. 25). Zorbalık sürecinde yer alan ancak maruz kalanlar kadar olumsuz etkilenen bu kişiler zorbalık davranışına tanıklık ederler. ABD Millî Eğitim Bakanlığı bu gruba ilgili şöyle bir rapor hazırlamıştır:

- Zorbalığa tanıklık eden kişiler mağdurun yanında olduğu takdirde zorba olan kişinin kendisine de zarar vermesinden oldukça korku duymaktadır.
- Zorbalık davranışını duyuran kişi oldukları zaman, arkadaşları arasında 'ispiyoncu' olarak ifade edilmekten endişe duyarlar.
- Zorbalık uygulayan kişinin arkadaşı, zorba arkadaşının yanında yer aldığı için mağdura yardım etmemektedir ve yardım etmemesi bireyin kendini suçlamasına yol açar.
- Arkadaş ortamında meydana gelen bir grubun üyesi olmanın oluşturduğu zorunluluktan dolayı zorbanın tarafında olmak durumunda kalırlar.
- Kendilerini tehlikede hissederler ve güvende olmama, tepkisel davranma gibi negatif duygulanım içerisindedirler (Genç, 2007, s. 13).

1.4. AKRAN ZORBALIĞI TÜRLERİ

Akran zorbalığını meydana getirdiği çeşitli zorbalık türleri mevcuttur. Pişkin ve Ayas'a (2011), göre üç farklı başlıkta ayrılmış akran zorbalığı bulunmaktadır. Bu zorbalık çeşitleri; sosyal dışlama, fiziksel zorbalık ve sözel zorbalıktır. Araştırmacılara göre zorbalık çeşitleri dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki kategoriye ayrılır (Alikaşifoğlu, 2011, s. 32). Bu zorbalık türlerinden fiziksel ve sözel zorbalık gözle görülebilen zorbalık çeşitleri olduğundan dolayı doğrudan zorbalık içinde yer alırken, sosyal dışlama dolaylı zorbalık olarak ifade edilmektedir. Herkesin anlayabileceği doğrudan uygulanan akran zorbalığı, mağdura yönelik yapılan açık saldırıyı kapsamaktadır. Diğer zorbalık çeşidi olan dolaylı zorbalık ise, kurbanı sosyal olarak yalnız bırakma, gruptan dışlama, dedikodu yayma, gibi eylemleri içine almaktadır. Doğrudan gözlenemeyen eylemleri kapsayan dolaylı zorbalık çeşidi, bazı kaynaklarda ilişkisel saldırganlık kavramıyla da ifade edilmektedir (Pişkin ve Ayas, 2011, s. 3).

Bu alanda araştırmalar yapan başka bir araştırmacı da yaptığı incelemelerde dört tür zorbalık çeşidinden bahsetmektedir. İlk türü en fazla okullarda meydana gelen ve iyi bilinen “fiziksel zorbalık” olarak tanımlanır. Bu, zorbalık sınıflandırmasında en kolay ayırt edilebilen ve görülmesi daha kolay olan çeşididir. Fiziksel zorbalık uygulayan kişilerin çoğu erkeklerdir. Bu davranışlar zaman ilerledikçe fiziksel zorbalık uygulayan kişiler daha fazla saldırganlık içeren davranışlarda bulunmaya başlarlar ve zorba eylemlerini yetişkinliklerinin üzerinde de uygulamaya koyulabilirler. Zorbalık çeşitlerinden bir diğer tür ise “sözel zorbalık”tır. Bu zorbalık çeşidinde zorba olan kişiler, mağdurları kırıcı kelimeler ile canlarını yakmaya çalışırlar, küçük düşürürler ve onların kalplerini kırarlar. Bir diğer zorbalık türü ise “ilişkilerde zorbalık ya da ilişkisel zorbalık”tır. Bu zorbalık çeşidi daha çok kızlar arasında gerçekleşmektedir. Bu zorbalık türünde sosyal ilişkileri reddetmeye yolunda adımlar atılır (Gökler, 2009, s. 519).

Okullarda İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde “itme”, “isim takma”, “gruplara ve oyunlara almama” ve “cinsel içerikli sözler söyleme” yaygın sözel zorbalık şekilleri olarak karşımıza çıkarken (Bilgiç, 2007; Kapçı, 2004) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri (Atik, 2006), lise öğrencileri (İrfaner, 2009; Kavşut, 2009; Kocaşahan, 2012; Totan, 2008) ve üniversite öğrencileri arasında sözel zorbalığın

(Kocaşahan, 2012) daha yaygın görülen zorbalık şekilleri olduğu belirlenmiştir. Kademelere göre farklılık gösteren bu zorbalık davranışları birden fazla eylemin zaman zaman yapılması sonucu gerçekleşmektedir. Akran zorbalığı sürecinde bireylerin tek bir eylemi içeren davranış sergilediklerini söylemek imkânsız olarak ifade edilebilir. Bazı durumlarda dikkatimizi çeken veya göremediğimiz zamanlarda, kişilerin zorba ve kurban olarak yer aldıkları bu süreçte devamlılık sağlayan fazla olumsuz eylemler bu çerçevede dikkat çekebilir. Fiziksel zorbalık olarak ifade edilebilen; vurma, tükürme, saçını çekme, tekme atma, itme, tokat atma; ilişkisel zorbalık olarak ifade edilebilen; sosyal olarak karşı tarafı manipülasyon altına alma arkadaşlarıyla ilişkilerinde sıkıntılar çıkarma, arkadaşlarının ona karşı cephe olmasını sağlama, oyunlara katılımın engellenmeye çalışılması, tek başına kalmasını sağlama, dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlanmak, yok saymak; sözel zorbalık olarak ifade edilen; isim takma, dış görünüşüyle alay etme gibi eylemlere dikkat çekilir bu davranışlar örnek verilebilir (Kurtça vd., 2020, s. 586). Günümüzde yer alan ve gün geçtikçe gelişim gösteren internet çağı ve iletişim teknolojisi siber-sanal zorbalık terimini ortaya çıkarmıştır (Gökkaya ve Tekinsav Sütcü, 2020, s.42). İki zorbalık türü olan fiziksel ve sözel zorbalık, doğrudan zorbalığın, diğer bir zorlama türü olan sosyal dışlama ise dolaylı zorbalığın içinde yer almaktadır. Alanla ilgili gerekli kaynaklar tarandığında bu alanda araştırma yapanların genellikle dört zorbalık türünü ele aldıkları görülmektedir. Bu zorbalık türleri; “fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, toplumsal dışlama/kötüleme ve kişisel eşyalara saldırı” olarak ifade edilebilir. Bu zorbalık türlerine ek olarak, son zamanlarda internetin hayatlarımızda yer alması ve günden güne yaygınlaşmasıyla birlikte sanal dünyanın içinde varlığını koruyan ve zorbalığın tanımlamalarını içeren, zorbalığın özelliklerine taşıyan davranışları kapsayan zorbalıkların da siber zorbalık adı ile ortaya çıktığı görülmektedir (Öztuna, 2018, s. 22).

1.4.1. Fiziksel Zorbalık

Zorbalık türleri arasında fiziksel zorbalık akran zorbalığı kapsamında karşımıza en çok çıkan türüdür. Akran zorbalığının meydana geldiği ortamlardan olan okullarda en fazla dikkat çeken zorbalık çeşididir. Bu fiziksel zorbalık türünün içinde yer alan kişilerin hareketleri çoğunlukla eylem ağırlıklı davranışlardır. Fiziksel

zorbalık uygulayan kişiler genellikle; tekme atmak ve vurmak gibi fiziksel temaslarda bulunarak karşı taraftaki kişiyi rahatsız ederler. Bu zorbalık çeşidi diğer zorbalık türlerine kıyasla herkesin fark etmesi daha kolay olmaktadır. Fiziksel zorbalık en kolay farkına vardığımız zorbalık çeşididir. Akran zorbalığı çeşidi olan fiziksel zorbalık çoğunlukla erkek bireylerde daha fazla görülür (Gökler, 2007, s. 44). Fiziksel zorbalık yapan kişi; “vurma, tokat atma, yumruk atma, dürtme, çimdikleme, sarsma tutma, sarsma, çarpma, fırlatma, saçını çekme, kavga etme, tekmeleme, itme, çekme, çelme takma, eşyalarını alma veya eşyalara zarar verme, sandalyeyi altından çekme, bir odaya kilitleme, ısırma, tükürme” gibi eylemleri gerçekleştirmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012, s. 473).

Fiziksel zorbalığın içerisinde yer alan bir diğer zorbalık çeşidi ise kapsamında bulunan bir diğer zorbalık türü ise cinsel zorbalıktır. Belirgin bir zorbalık çeşidi olan cinsel zorbalığın bazı davranışları sözel bir şekilde ifade edilebilmektedir. Ancak büyük bir kısmı fiziksel zorbalık şeklinde ortaya çıktığından dolayı bu zorbalık başlığı altında yer almaktadır (Pişkin ve Ayas, 2011, s. 15).

1.4.2. Sözel Zorbalık

Bu zorbalık türünde zorbalılar, kurbanlarına söyledikleri kelimelerle onları yaralarlar. Sözel zorbalık türünde, zorbalılar direk karşı tarafı dikkate alarak kullandıkları kelimelerle kurbanlarını kırmayı hedef edilmektedirler. Sözel zorbalık çeşidi içinde yer alan davranışlar; isim takma, dalga geçme, çığlık atma, kötü sözler söyleme, hakaret etme olarak karşımıza çıkmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012, s. 473).

“Olumsuz eleştiri, iğneleme, aşağılama, ad takma ve benzeri şekilde açıkça gözlemlenebilen sözel davranışların beraberinde tehdit edici veya müstehcen jestler (parmak işareti, dil çıkarma, göz devirme gibi), tehditkâr bakışlar, kasıtlı olarak dönüp uzaklaşmak şeklinde gerçekleştirilen sözel içerik taşımayan ve beden dilinin kullanımı bakımından davranışlar da zorbalık olarak” ifade edilebilmektedir (Kurtça vd., 2020, s. 586).

1.4.3. Toplumsal Dışlama

Toplumsal dışlama türü ise “dedikodu yapmak, arkadaş grubundan çıkarmak, yok saymak ve oyuna almamak gibi öğrencinin sosyal ilişkilerine zarar vermeyi”

amaçlayan eylemlere yönelik davranışları içermektedir (Gökkaya ve Tekinsav Sütücü, 2020, s.42). İlişkisel saldırganlık olarak ifade edilen; bir kişiyi hedefe alarak, o kişinin sosyal amaçlarını engelleyerek, ilişkilerine zarar vermek amacıyla yalan söyleme, dışlama, dedikodu yapma, iftira atma, yok sayma, uzak durma ve başkalarına dışlama, sır yayma, oyunlarına ve etkinliklerine almama gibi davranışlardır (Crick ve Grotpeter, 1995). Sosyal dışlama zorbalık türünde zorba eylemi gösteren kişi mağdurun toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkilemeye çalışmaktadır.

1.4.4. Kişisel Eşyalara Saldırı

Kişisel eşyalara yönelik saldırı durumunda zorba kasıtlı bir zarar vermeyi amaçlayan davranışlarda bulunmaktadır. Kişisel eşyaları bir araç olarak kullanan zorba, hedefine aldığı öğrencinin sahip olduğu özel eşyalarına istekli bir biçimde elinden alması ve izin almadan harekete geçmesi ya da bir şekilde saldırgan bir tutum sergileyerek eşyaya zarar verilmesidir (Ergül, 2009, s. 7).

1.4.5. Sanal (Siber) Zorbalık

İnternet yaşamımızın her alanında bizlerle birlikte yer almaktadır. İnterneti her alan ve her anımızda kullanmaktayız. İnternet gün geçtikçe yaygınlaşıyor ve kullanım alanı genişler. Bunun sebebi ise internetin bizlere sunduğu rahatlık vardır. Sunulan bu rahatlık her birimizin sosyal yaşamında, iş yaşamında eğitimimizde, haber ağı olarak kullanmamızda ve sayabileceğimiz daha birçok alanda yardımımıza koşmaktadır. Başka bir pencereden baktığımızda internetin günlük yaşamımızda bizleri olumsuz anlamda etkileyecek yönlerinin olduğu da yalan değildir. Yaşamımızda yer alan internetin olumlu anlam taşımayan etkilerinden bir diğeri ise sanal zorbalıktır. Çağımızda artış gösteren internet kullanımı ile birlikte sanal zorbalık türü de hayatlarımıza girmiştir. Bu zorbalık türü de yeni bir zorbalık çeşidi olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Öztuna, 2018 s.31).

Sanal zorbalığın, geleneksel zorbalıktan ayrılan yönü ise hiç beklemediğimiz herhangi bir zaman diliminde ortaya çıkabilmesi ve yayılma hızının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (Kurtça vd., 2020, s. 586). Teknoloji çağında yer alan teknoloji zorbalarının mağdurlara yer ve zaman dilimi kısıtlaması olmaksızın zorbalık davranışında bulunabilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurtça vd., 2020, s. 586).

Patchin ve Hinduja (2006), yeni olan bu sanal zorbalık türünü bizlere en basit şekliyle huzursuzluk veren davranışları isteyerek ve sürekli bir biçimde elektronik aletler aracılığıyla sürdürmek olarak ifade etmişlerdir. Siber zorbalık gerçek dünya yerine sanal dünyada yer almasını sağlayarak, cep telefonları ve bilgisayarlar üzerinden ilerlediğini ve gerçekleştiğini araştırmaları sonucu bizlere betimlemişlerdir. Bu doğrultuda diğer zorbalık türlerinden farklı olarak, zorbalık uygulayan kişilerin kurbanlara istedikleri zaman diliminde ulaşma imkanı taşınması, zorbalığın her an gerçekleşebileceği gerçeğini ortaya serer. Bu sebepten mağdurlar her an zorbayla karşı karşıya kalma korkusu ile baş başa kalmakta ve travmatik sonuçlarını diğer gruplara oranla daha fazla yaşayabilmektedirler (Patchin ve Hinduja, 2006). Bunun gibi nedenlerle diğer zorbalık türlerinden ayrılan sanal zorbalık, kurbanın olumsuz etkilenmesi bakımından oldukça yıkıcı etkilere sahiptir. Ayrıca zorbalığın sanal kanallar vasıtası ile gerçekleşmesi kurbanın daha savunmasız hissetmesine yol açabilir. Sanal zorbalığın diğer zorbalık türleri gibi bireylere zarar verici davranışlarının olduğu belirtilmektedir. Sanal zorbalık her yaş grubunda meydana gelmektedir (Karataş, 2011, s. 20).

1.5. AKRAN ZORBALIĞI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.5.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Okul ortamlarında zorbalığa maruz kalan öğrenciler; yakın arkadaşlarından, anne babalarından, öğretmenlerinden v okulun rehberlik servisinden yardım alabilirler. Zorbalığa karşı desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu öğrencilere yönelik uygun destek planının geliştirilebilmesi için kurumsal bir yapıya ihtiyaç vardır. Zorbalık kavramının ilk ve orta kademe eğitim kurumlarında henüz yeterince anlaşılabilmesi, öğretmen ve idareciler tarafından bir sorun olarak değerlendirilmemesi, ailenin bu konuda gerekli yaklaşımları sergilenmiyor olması bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu açıdan mağdur öğrencilere yönelik destekleyici bir eğitim programlarının şiddet ve zorbalığı önleme rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koyan birçok araştırma bulgusuna rastlanmıştır (Arslan, 2008; Dölek, 2002; Eşkisü, 2009; Genç, 2007; Gökler, 2007; Koç, 2006; Sipahi, 2008; Totan, 2008). Bu anlamda zorba öğrencilere yapılacak olan rehberlik faaliyetleri hem rehberliğin kapsamı

bakımından hem de zorba bireyin hayata kazandırılması bakımından oldukça önemlidir. Bu alanda yeterli rehberlik faaliyetlerinin planlanması için akran zorbalığı araştırmalarının önemi kaçınılmazdır.

Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflardan 1930 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırma, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerini karşılaştırmayı hedeflemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, zorba öğrenciler kurban öğrencilerine kıyasla strese dayanıklılık, baskınlık özelliklerinde daha ileri seviyededir. Buna karşılık, kurban öğrencilerin zorbalara göre kurallara bağlılık, mükemmeliyetçilik ve oto-kontrol özelliklerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır (Çağrı, 2010). Buna bağlı olarak zorba öğrencilerin ve kurban öğrencilerin kendilerine özgü belirlenmiş ve standartlaşmış özelliklerinin olduğu söylenebilir.

Kaya'nın (2020) yaptığı bir başka araştırmada, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırgan davranışları ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; cinsiyet ve yaş kriterleri fiziksel saldırganlıkta anlamlı farklılıklar yaratırken, kardeş sayısı ve okula devam süresi gibi faktörler anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Fiziksel saldırganlık ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, fiziksel saldırganlık ile sebatkârlık mizaç özelliği arasında negatif yönde hafif bir ilişki, tepkisel mizaç özelliği ile ise pozitif yönde hafif bir ilişki ortaya çıkmıştır. İlişkisel saldırganlık boyutunda ise ritmik mizaç özelliği ile negatif yönde hafif düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer çalışmalara bakıldığında, bu bulguların belirlenen kriterler ve elde edilen sonuçlar açısından tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir.

Bu alanda yapılan başka bir araştırmada Özyürek'in (2023) çocukların mizaç ve zorbalık davranışları arasındaki ilişki ile mizaç özelliklerinin zorba özelliği gösteren ve mağdur özelliği gösteren çocuk davranışlarına olan etkisine bakıldığında; araştırma grubunda yer alan çocukların aktivite düzeylerinin yüksek; zorba, kurban veya pasif zorba çocuk olma davranışlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kız çocukların yakınlık ve uyumu ile sebat ve dikkat mizaç özelliklerinin erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan bu araştırmalar, akran zorbalığını, ergenlerde bağlanma turleri, otoriter ebeveyn tutumları, ebeveynlerin kabul ve reddi, bireyin öz benlik algısı, ahlaki olgunluk, strese dayanıklılık, baskınlık ve gerçekçilik, kurallara bağlılık, mükemmeliyetçilik, otokontrol, kardeş sayısı, okula devam kriteri, akran desteği ve mizaç özellikleri gibi pek çok bakımından incelendiği görülmüştür. Bu doğrultuda akran zorbalığının pek çok değişkene bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zorbalıkla ilgili yapılan yurt dışındaki araştırmalar; zorbalık karşısında kurbanların ve izleyici öğrencilerin ne tepki vereceklerini tahmin edemediklerini (Cowie ve Wallace, 2000; Çetinkaya, 2010; Wilcox, 2005) ve zorbalığı durdurma noktasında gençlerin zorbalığın hedefi olma korkusundan kaynaklanan bir isteksizlik yaşadıklarını (Wilcox, 2005) ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra kurbanların zorbaca davranışları görmezden gelerek ya da zorbalığa bir başka zorbalıkla karşılık vermek gibi yanlış yollara başvurduklarını (Genç, 2007) ancak zorbalık karşısında verilen saldırganca tepkilerin zorbalıkla baş etme konusunda etkili olmadığı (Hawkins vd., 2001) sonuçlarına ulaşmıştır.

Yapılan bir başka araştırma arkadaşlık ve zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak, yedi ülkede (Çin, İngiltere, İrlanda, İtalya, Japonya, Portekiz, İspanya) 11 yaşındaki 48.000 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma; az arkadaşına sahip olan çocukların kurban durumunda olduklarını, fazla arkadaşına sahip olan çocukların zorbalığa katılmayan grupta ya da zorba grupta yer aldıklarını, oyun zamanlarında yalnız kalan çocukların ya kurban ya da zorba-kurban grubunda yer aldıklarını belirlemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler zorbalığın sosyallikle olan ilişkisini ortaya koymuş ve bu anlamda yapılan diğer çalışmalar ile uyum sağlamıştır (Eslea vd., 2003).

Öğrencilerinin zorbalık karşısındaki tepkilerini incelemeye yönelik olarak 265 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmada; öğrencilere zorbalık davranışları içeren görüntüler izletilmiş, bu görüntüler ile ilgili ne hissettikleri, görüntülerdeki kurbanların ne hissedebileceği ve bu görüntülerdeki zorbalık olaylarına tanık olsalardı nasıl bir davranış sergileyecekleri sorulmuştur. Uygulama sonucunda;

öğrencilerin diğer zorbalık türlerine oranla fiziksel zorbalık karşısında müdahale eğilimlerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin empati seviyeleri yükseldikçe zorbalığın türüne bağlı olmaksızın müdahale eğilimlerinin arttığı ortaya konmuştur ayrıca öğrencilerin zorbalığa müdahale etme şekillerini, zorbalığın biçimine göre seçme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin fiziksel saldırganlık karşısında zorbayı durdurmaya çalışmak, bir yetişkinin yardımını istemek gibi araçsal tepkiler ile birlikte 'öç almak' gibi saldırganca yöntemleri daha çok üretebildikleri, kurbanla arkadaşlık yapmak, onunla dolaşıp zaman geçirmek gibi sosyal stratejileri daha az ürettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın saptamalarına ek olarak kız öğrencilerin sözel ve dolaylı zorbalık davranışı karşısında erkek öğrencilere oranla daha fazla müdahaleci ve yardımcı olma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Siegel, 2008).

1.6. MİZACIN TANIMI

Mizaç bir çocuğun kendine özgü davranış stilini belirleyen, doğuştan gelen kişisel özelliklerin bütünüdür (Kristal, 2005). Bu terim İngilizce de "temperament", Latince de ise "temperare" sözcüğünden gelir. Kelimenin, sözcük anlamına bakıldığında karıştırmak ya da karışım olarak görülür. Mizaç tanımı ilk olarak, Antik dönemin meşhur hekimi Hipokrat tarafından ortaya atılmış daha sonrasında ise yine Antik dönem hekimi olan Galen tarafından genişletilmiştir (Kagan, 2002). Bu konuda bilinen ilk boylamsal çalışma New York üniversitesinde 1952 yılında başlatılmış olan çalışmadır. Mizaç kavramının çağdaş düşünce yapısıyla şekillenmesi ise Thomas, Chess ve Birch'ün 1956 yılında yaptıkları New York Uzunlama çalışması önemli bir araştırma projesiyle olmuştur. Bu çalışma, mizaç araştırmalarının başlangıcını işaret etmektedir. Thomas ve Chess çalışmalarını bebeklerle yürütmüştür ve bu çalışma mizaç alanında yapılan ilk çalışmalardan olup alanda yapılan çalışmalara öncülük etmiştir. Çalışma 1950'li yılların başlarında yapılmaya başlanmış ve 1977 yılında sonuçları yayınlanmıştır. Yapılan bu çalışma davranışın temel bileşenlerinin nasıl oluştuğunu, davranışın nedeninin ne olduğunu ve davranış modellerinin nasıl kavramsallaştırılması gerektiği açıklaması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarında mizaç kavramından bahsettiğimiz zaman burada kişinin dünyayı anlamlandırma çabasını ve genetik olarak getirmiş olduğu özelliklerin toplamını ifade ettiğini görmekteyiz. Çalışmaya katılan kişiler, bebekliklerinden

yetişkinlik dönemine kadar 20 yıla aşkın bir süre doğrultusunda gözlemlenmesi bakımından kapsamlı bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, mizacın kökeni biyolojik etmenlerden kaynaklanmakla birlikte, çevresel değişkenlerin de mizacın dinamikleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yani çalışmaya göre kişinin mizacının sadece genetik temelli olmadığı, aynı zamanda çevresel faktörlerin de mizacın dinamikleri etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmalar sonucunda Thomas ve ark. 1968 yılında “New York boylamsal Araştırması” adı altında bir çocuğun davranış tarzını tanımlamak için 9 farklı mizaç boyutu olduğunu tespit etmiştir (Thomas ve Chess, 1977; Rothbart, 2007). Araştırmacıların “Mizaç ve Gelişim” adını vermiş oldukları çalışma yapılan mizaç araştırmalarında bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir. Yapılan çalışma, dokuz boyutta karakterize edilmiştir (Thomas ve Chess, 1977).

Aktivite düzeyi: Bir çocuğun gün içinde enerjisini harcaması, hareketliliğindeki düzey ve de dinlenme süreleri gibi faktörlerle ilişkilidir. Çocuğun ihtiyaçlarına yönelik aktivite düzeyi de değişebilir. Bu bağlamda çocuğun aktivite düzeyini anlamak, kendisine uygun fiziksel aktivitelerin sağlanması, enerjisinin doğru şekilde yönlendirilmesi ve uygun dinlenme sürelerinin sağlanması için de önem arz etmektedir. Ayrıca çocuğun aktivite düzeyi üzerinde çevresel faktörlerin de etkisini dikkate almalıyız, çünkü çocuğun bulunduğu ortam, oyun ve bulunduğu sosyal etkileşimler de kendisinin aktivite düzeyini etkileyebilmektedir. Çocuklardaki aktivite düzeyi, her birinin bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Ritmiklik: Herhangi bir işlevin zaman içinde tahmin edilebilirliği veya düzensizliği ile ilgili görülmektedir. Bu kavram çocuğun bedensel ihtiyaçlarının zamanlaması ve düzeni ile ilgilidir. Çocuktaki düzenli ve tahmin edilebilir ritmiklik, kendisinin uyku düzenini, beslenme alışkanlıklarını ve tuvalet alışkanlıkları gibi günlük yaşam aktivitelerinde önemli görülmektedir.

Yakınlaşma/Çekingenlik: Çocuğun farklı deneyimlere karşı görülen ilk tepkilerini ve yaklaşımlarını, duygusal tepkilerini, keşif eğilimlerini yansıtmaktadır. Çocukların her biri bu konuda farklı olabilir. Bu özelliklerin bilincinde olmak, çocuğun ihtiyaçlarını anlamak, ona uygun bir desteği gösterebilmek için önemlidir. Kendisine yeni deneyimlerde güvende hissettirmek ve rahatlaması için zaman, destek

konusunda toleranslı olmak önemlidir. Kimi çocuklar yeni deneyimlere hemen yaklaşma ve ilgi gösterme eğilimi gösterirken, kimisi bu konuda daha çekingen veya temkinli olabilmektedir. Çocuktaki bu tepkiler, kendisinin bireysel farklılıkları, deneyimler, kişilik özellikleri ve çevresel faktörlerden etkilenebilir.

Uyumluluk: Çocuğun çevresindeki değişikliklere, yeni durumlara veya beklenmedik yaşanan olaylara karşı uyum sağlama yeteneği ile ilgilidir. Yaşanan bu değişiklikler, çocuğun günlük yaşamda rutinlerinin değişmesi, yeni bir ortama geçişi, yeni bir deneyim veya farklı bir sosyal durum olabilir. Bu durumda uyumluluk, çocukta esneklik, adaptasyon ve değişime uyum sağlama becerilerini yansıtmaktadır.

Duygu durumu: Çocukların ruh hallerini tanımlayan ve kendilerinde görülen pozitif ruh halleri ile negatif ruh halleri arasındaki davranışsal farkları kıyaslayan bir kavram olmaktadır. Bu kavram, çocukta duygusal durum özelliklerini tanımlar ve çocuğun duygusal niteliği, daha pozitif, mutlu, neşeli veya daha negatif, huysuz, ciddi bir çocuk olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Tepkilerin Yoğunluğu: Çocuğun tepkisi de ki yoğunluk, olumlu veya olumsuz yaşanan durumlarla karşılaştığı vakit çocuğun gösterdiği tepkinin enerji düzeyi veya kuvvetiyle ilgilidir. Bir çocuk sevindirici bir olay karşısında neşeli bir şekilde coşkulu tepkiler vermesi veya bir hayal kırıklığı yaşadığı vakit üzgün bir şekilde yoğun tepkiler göstermesi tepkinin yoğunluğunu yansıtabilmektedir ve bu durum aynı zamanda uyarıcının yoğunluk düzeyiyle veya şiddetiyle de ilişkili görülmektedir.

Sebat etme: Çocuğun bir aktivite veya görev sırasında karşılaştığı engeller veya zorluklarla nasıl başa çıktığını ve bu engel ve zorluklara rağmen aktiviteye devam edebilme yeteneği ile ilgili olmaktadır. Çocuktaki sebat etme becerisi, zorluklarla karşılaştığı vakit pes etmeden çözüm bulma, hedeflerine ulaşma ve ona da ki sürekli gelişme motivasyonunu sürdürme yeteneğini etkilemektedir.

Dikkatini dağıtma: Bir çocukta odaklanma becerisini ve bir aktiviteye ne kadar süre ile bağlı kalabildiğini göstermektedir. Çocuğun bilincini bir şeye veya bir olaya yönlendirmesi, odaklanması ve o şey veya olay üzerinde yoğunlaşması anlamına gelmektedir. Ayrıca çocukta algılamayı, kavramayı ve anlamlandırmayı da etkiler.

Uyarılma Eşiği: Bir çocuğun dışarıdan gelen uyarılara veya yaşadığı ani ortam değişimlerine karşı verdiği tepki düzeyini ifade etmektedir. Bu durum onların, duyuşsal algılamada ne kadar hassas veya duyarlı olduğunu da belirtmektedir. Her çocuğun duyuşsal eşiği aynı görülmemektedir. Çocukların bazıları daha düşük bir duyuşsal eşiğe sahipken, diğlerleri daha yüksek bir duyuşsal eşiğe sahip olabilmektedir. Duyuşsal eşiği düşük olan çocuklar daha az yoğun uyarılara veya daha küçük değişikliklere bile güçlü tepkiler verebiliyor iken, duyuşsal eşiği yüksek olan çocuklar daha yoğun uyarılara veya daha büyük değişikliklere tepki verme eşiğine sahip olabildiğı belirlenmiştir (Carey vd., 2009, s. 76).

Bu 9 mizaç özelliğini içinde barındıran 3 sınıflandırma mevcuttur (Chess ve Thomas,1985). Chess ve Thomas (1985) mizaç gruplarını adlandırdıkları zaman başlıca mizacın üç çeşidi olduğunu da ifade etmişlerdir. İlk türünü “kolay mizaçlı” çocuk olarak adlandırılmaktadırlar. Bu mizaca sahip olan çocuklar, çevrelerinde gördükleri yeni uyarıcılara hemen tepki verebilir ve kolayca uyum sağlayabilir, değişime açıktırlar. Kolay çocuk; bakım sağlayan kişiler tarafından az problem çıkarır olumsuz bir ruh haline sahip değildir, vücut fonksiyonlarında herhangi bir değişiklik yoktur, olaylara ve durumlara orta seviyede reaksiyon gösterir, meydana gelen yeni durumlara uyum sağlaması zor olmaz ve olumlu bir yaklaşım sergiler. Bu mizaca sahip çocukların hem daha az problem çıkartması, hem de uyumlu ve olumlu olmaları bakımından istenilen ve sevilen bir yapıda oldukları söylenebilir.

Chess ve Thomas’ın öne sürdüğü ikinci mizaç çeşidi ise “zor mizaçlı” çocuk olarak tanımlanmaktadır. Uyku düzenleri ve beslenme alışkanlıkları ebeveynlerin arzu ettiğı bir sistem içinde ilerlemektedir. Olumlu bir ruh haline sahip değildir, meydana gelen yeni olaylara karşı sert davranışlarda bulunabilirler, değişime karşı direnç gösterirler, yeni dahil oldukları ortamlardaki kişilerle tanıştıklarında gergin tepkiler verebilirler. Yeni bir ortama ve yeni insanlara hemen alışamazlar, bu durumu da korku ve endişeyle karşılarlar ve bu çocukların aynı zamanda çabuk sinirlenen bir yapıları vardır (Oliver, 2002). Dolayısı ile bu mizaç yapısının zorbalığa daha yakın olduğu tahmin edilebilir.

Üçüncü olan mizaç türü ise “yavaş ısınan” çocuklardır. Yumuşak reaksiyonlu mizaçta bulunan çocuklarla etkileşimin oldukça zor olduğu, oluşan yeni koşullara çok

yavaş uyum sağlayabilecekleri, yeni durumlara ise çok az reaksiyon gösterebilecekleri gözlemlenen çocuklardır. Bu özellikler, çocuğun mizaç yapısını ve sosyal, duygusal ve davranışsal uyumunu anlamak için önemlidir. Her bir özellik, çocuğun bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimi üzerinde etkili olabilir ve çocuğun kendini ifade etme, ilişki kurma ve çevresiyle etkileşimde bulunma becerilerini şekillendirebilir. Bu mizaç özellikleri, çocuğun benlik algısı, ilişki kurma becerileri, duygusal denge ve sosyal uyum üzerinde derin etkilere sahip olabilir. Her bir özellik, çocuğun mizaç gelişimi ve sosyal ilişkileri şekillendirirken, birlikte değerlendirildiklerinde bize çocuğun bütünsel mizaç profili hakkında derinlemesine bir anlayış sunar. Çocukluk çağındaki bireylerin yaklaşık %15'nin de bu grupta yer aldığı söylenmektedir (Kristal, 2005).

Mizaç gelişiminin takibi yapılan bu çalışma sonrasında araştırmacılar çocuğun gelişiminde aile ve çevre üzerinde durulduğunu, ancak kendi katkısının dikkate alınmadığını söyleyerek, çocuğun tepki modelinin kişilik gelişimi ile ilişkisini incelemişlerdir (Chess ve Thomas, 1959; Thomas ve Chess, 1968). Böylece çocuğun benliğinin mizaç ile ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Araştırmacılar mizacın kavramlaştırılması ve ölçülmesi konusunda birçok noktada farklılıklar görmüşlerdir ve belirtmişlerdir (Buss, Plomin, 1984; Sanson vd., 2002). Mizacı tepkisellik ve davranışlara verilen tepki biçimi olarak iki sistemli bir yapı olarak ifade etmeye çalışmışlardır ve bu çalışma ile çocukların davranışlarının şekillenmesine bir çerçeve sunmayı amaçlamışlardır (Rothbart ve Bates, 2007).

Mizaç, çocuğun aile ortamı ve sosyal çevresi arasında bir bağ kurması ve bu bağ ile sosyal ilişkilerinin de etkisi altına alındığı bir oluşumdur. Çocuğun toplumsal yaşamdaki davranışlarını da etkilemektedir ve bu özellikleri okul öncesi dönemde çocukların arkadaşlarıyla ortaya çıkan çatışmaları belirginleştirir (Berk, 2009).

Mizaç kavramı, çocukların davranış tarzlarındaki sürekli ve bireysel farklılıkları açıklamak için de kullanılmaktadır (Sanson vd., 2002; Rothbart ve Bates 2007). Kavramın tanımlarından bir diğerinde Allport; bireyin sahip olmuş olduğu duygusal yöndeki doğasına hakim olabilmeye olgusu olarak açıklanmış, zeka ve beden gibi kişiliğin modellendiği ham madde anlamına da geldiği belirtilmiştir (Allport, 1961). Bakıldığı vakit mizaç kavramı literatürde yer alan tanımlamalarda

çoğu zaman kişilik kavramıyla karıştırılmış ancak mizaç en sade tanımıyla kişiliğin bir parçasıdır (Rothbart, 1989). Mizacı bir bütün olarak ele alındığımız vakit ortaya çıkan davranışın iç ve dış dünyamızda etkisi bulunmaktadır. Mizaç, yapılan davranışın ne olduğuna bakmayıp nasıl olduğuna odaklanması ile ortaya çıkan tepkilerin davranışsal ve duygusal açıdan açıklanmasını sağlayan bir kelimedir. Rothbart tarafından 1989 yılında tanımlanan mizacın temelinde genetik kaynaklı bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Mizaç kavramı, kişinin doğuştan getirmiş olduğu özelliklerin; duygu, davranış ve dikkatle ilgili olan ve kişinin algılayış şekliyle de beraber olaylara yaklaşma şeklini ortaya koymaktadır (Carey, 2009). Dolayısı ile çocukların mizaç özelliklerinin de onların davranışları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Literatürde kişilik ve mizaç ile ilgili çeşitli yaklaşım ve tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin Keirsey, tipimizi oluşturan tercihlerin yanı sıra aslında hepimizin bir genel davranış örüntüsü bulunduğunu ve bunun mizaç olduğunu söyler (Keirsey,1978). Bu anlamda davranışlarımızın şekillenmesinde temel bir mizaç etkisi olduğu söylenebilir. Mizacımızın genetik olarak yatkınlığımız ile ve de deneyimlerimiz ile birlikte şekil aldığını söylemektedir. Çocuklar dünyaya geldikleri vakit her bir çocuk kendine özgü olan mizacıyla yaşamını sürdürür. Davranışlarımız doğuştan bizimle gelen tepkilerimiz ve iç dünyamızın yansımaları doğrultusunda şekil alır. Geleneksel olarak ifade ettiğimizde de mizacın genetik yapıdan etkilendiğini ve ayrıca davranışsal ve duygusal tepkileri de içerir (Teke ve Şen, 2022). Oyun parkında bulunan henüz 2-3 yaşlarındaki çocukların dahi farklı davranışlar sergilediği gözlemlenebilir. Bakıldığı vakit kimisi daha hareketli iken kimisi de daha sakinidir. Bu genel davranış tarzları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında doğuştan gelen özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Mizaç olarak adlandırılan bu özellikler, bireylerin belirli davranışlara karşı eğilimlerle dünyaya geldiği düşüncesine dayanır ve genetik olduğunu söylemektedir. Mizaç kavramı tanımlanırken bireylerin çoğunlukla davranış tarzlarındaki meydana gelen bireysel farklılıklarla beraber kişinin biyolojik temellerine de dayandırılmaktadır. Bu doğrultuda mizaç kavramına ilişkin birçok farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Bu görüşleri incelediğimiz zaman çevresel ve genetik faktörlerin mizaç üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır ve bu

doğrultuda mizaç kişinin çevresiyle bağlantı kurmasından ibarettir. Biyoloji canlı organizmaların genel özelliklerini incelerken, genetik ise kalıtsal bilgi ve süreçleri üzerinde odaklandığından mizacın aslında hayat boyu tutarlı bir şekilde karşımıza çıktığı da görülmektedir. Mizaç, yaşamış olduğumuz hayatın erken aşamalarında ortaya çıkan, kişinin genetik kökenli kişilik özelliklerinin bir dizi kombinasyonunu ifade eder. Yapılan çalışmalar, mizaç ile amigdalanın uyarılması sonucu hareket ve inhibisyon arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır ve sağ-sol beyin aktivitelerinin korku, üzüntü gibi duygular üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Buss ve Plomin, 1984; Sanson vd., 2002). Dolayısı ile mizacın kişinin davranışları üzerinde doğuştan getirdiği genetik bir etki ile beraber, yaşanan çevrenin etkisi ile şekillenen bir bileşim olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda aileler ve çocuklarla ilgilenen araştırmacılar, okul öncesi dönemde bulunan çocukların duygu, düşünce ve davranışlarındaki bireysel farklılıkları sıklıkla araştırmaktadırlar. Bu araştırmalara bakıldığında bazı çocuklar coşkulu, yaratıcı, girişken veya yardımsever olabilirken bazı çocuklar ise sessiz, sakin, planlı veya utangaç olabilirler. Çocukların bazıları başarıya ulaşmak yolunda spontane davranışlar sergileyebilirken bazıları ise dikkatlerini yoğunlaştırarak, titiz ve düzenli bir şekilde çalışabilmektedirler.

Çocukların her biri farklı mizaç boyutlarıyla dünyaya gelir (Rothbart ve Jones, 1998) ve mizaç özellikleri de çocuğun yaşına bağlı olarak değişim gösterebilmektedir (Berk, 2013). Mizacı açıkça ve net tanımlayarak beraberinde çocukların tepkilerini ve çevrelerindeki dünyayı nasıl algıladıklarını, nasıl davrandıklarını görmemiz açısından daha kararlı sonuçlara varabiliriz. Baktığımızda bazı çocuklar yeni durumlara daha hızlı ve ani yaklaşırken daha az korkuya kapılmakta ve diğerlerine göre de daha az dikkat ve kontrol kapasitesine sahip olmaktadır. Mizaç alt boyutlarındaki bireysel farklılıklar, aslında çocukların tepkiselliği ve öz düzenlemesine etki eden bir dizi beyin sistemine dayandığındandır. Bir bireyin yeni ve uzun vadeli hedeflere ulaşmasında, dikkati yönlendirilmesi ve sürdürülebilir becerilerinde bireyin beyninin ön orta frontal alanıyla ilişkisi olduğu bilinmektedir ve mizaç duyarlılığındaki farklılıkların nedeni, kişilerin uyaranları algılama düzeylerini de etkilemektedir (Rothbart ve Jones, 1998). Çekingen ve korkulu mizaç özellikleri gösteren bir çocuk, hareketli bir çocuğa nazaran çevresindeki olayları izlemeye ve anlamlandırmaya daha fazla zaman ayırabilir

(Rothbart ve Bates, 2007). Dört aylık bir bebeğin uyarılmalara tepki olarak olumsuz duygulanım özellikleri göstermesi aslında yeni uyaranlara karşı korku içinde olduğu ile ilişkilidir (Rothbart ve Jones, 1998). Doğumundan sonra ilk aylarında sürekli ağlayan ve telkin edilmesi zor olan bebekler ebeveynlerinin göstermiş olduğu desteklerle ilerleyen vakitlerde dikkatini ve duygularını düzenleme konusunda daha iyi olmakta ve bulunduğu halinden de memnun, sakin ve hoşnut bulunmaktadır. Sonrasında iki buçuk üç yaşlarına vardıklarında bu çocuklar çabalı kontrol gerektiren bir dizi değişik görevde daha tutarlı performans sergilemektedirler (Berk, 2013). Çocukların bebeklik döneminde uyaranlara karşı verdiği yanıtlar, yedi yaşına geldikleri vakit aktivite, dürtüsellik ve yaklaşım eğilimlerini yordamaktadır (Rothbart ve Jones, 1998). Bebekler dünyaya geldikleri vakit çevrelerine karşı dikkat içeren bir dizi tepkiyle dünyaya gelirler ve olaylara verdikleri tepkilerde de bu bireysel farklılıkları gözlemlenir. Mesela bir çocuk kolayca hüsrana uğrayıp kısa süreli dikkat gerektiren ve daha az uyaran içeren oyunlar oynamayı tercih ediyor iken başka bir çocuk ise dikkati kolayca dağılmadan heyecan verici ve güç isteyen oyunlar oynamayı isteyebilmektedir. İnsanlar toplumda sosyal etkileşim içerisinde oldukları topluluğa karşı; yaşa, ırka, cinsiyete, fiziksel çekiciliğe bağlı fiziksel olarak karakterine ait olan özelliklerin sonucunda farklı davranışlar gösterebilmektedir (Bayrakçı, 2007). Bu doğrultuda dikkatimizi çekmesi gereken asıl konu şu olmalıdır, çocukların var olan mizaç özellikleri ne şekilde olursa olsun (çekingen, tepkisel), ilk zamanlarda bu özelliklerden kaynaklı davranışsal açıdan problemlerin olmadığı sürece ya da bir problem olsa dahi bu problemlerin önlenilme düzeyinde olduğu gerçeğini göz önünde bulundurmalıyız (Yağmurlu ve Kodalak, 2010). Bu yaklaşımla bu alanda ilk yıllarda yapılan önleme ve iyileştirme çalışmalarının kalıcı sonuçlara ulaştırabileceği söylenebilir. Dolayısı ile yapılan yerinde ve doğru müdahaleler bireyi ileride yaşanabilecek büyük sorunlardan kurtarabilir.

Mizaç kavramının bu çok yönlü etkileri tanımlanmasında ve nitelendirilmesinde birçok fikir ayrılıkları oluşturmuştur ancak bütün bu süregelen tartışmalara rağmen, bir fikir birliği oluşturulmuştur: Mizaç, çocuğun ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilen davranışsal farklılıklarını ifade eder. Ortaya çıkmış olan bu farklılıkların çoğunlukla çocuğun duygusal gelişiminde, motor gelişiminde, tepkisel

uyarılma noktasında, öz-düzenleme ve dikkat örüntüleri arasındaki farklılıklarından kaynaklandığı görülmüştür (Sanson vd., 2002).

1.7. MİZACIN GELİŞİMİ

Mizaç ve gelişim kavramı birbirinden ayrı olsa bile birbirleriyle önemli derecede ilişkili oldukları ifade edilir (Sarı, 2018). Bu nedenle mizaç ile gelişimin etkileşim içinde olduğu üzerinde durulur. Bireyin mizacı çevreyle etkileşim tarzından oluştuğundan, kendisine sunulan olumlu veya olumsuz uyaranları kullanma şeklini etkilemesi beklenebilir (Carey, 2009). Bu nedenle çocuklarda sağlıklı bir mizaç gelişimi oldukça önemlidir.

Doğan her bebek farklı mizaç boyutlarıyla dünyaya gelmektedir (Rothbart ve Jones, 1998). Bazı çocuklar yeni durumlara hızlı ve ani yaklaşırken daha az korkuya kapılırlar ve diğerlerine göre daha az dikkat ve kontrol kapasitesine sahip olabilirler. Mizaç özellikleri değişen, olumlu ya da olumsuz yönde gelişim gösterebilen bir yapıya sahiptir. Dolayısı ile doğuştan mevcut farklılaşmış temel bir mizaç ile dünyaya gelen çocuğun ve ilerleyen yaşlarda yetişkinin mizacının değişime uğraması muhtemeldir. Bu değişimin yaşa bağlı olarak görüldüğü ifade edilebilir. (Berk, 2013). Mizacın değişme durumu veyahut değişip değişmediği konusu bilim insanları tarafından oldukça merak uyandırıyor olsa da yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüş, fakat bu değişimin çok fazla olmadığı da kabul görmüştür (Thomas ve Chess, 1986). Mizacın şekillenmesinin ilk göstergeleri bireyin bebeklik dönemine rastlamaktadır. Bireyin bebeklik döneminde uyaranlara karşı verdiği yanıtlar, yedi yaşındaki çocukların aktivite, dürtüsellik ve yaklaşım eğilimleri yordamaktadır (Rothbart ve Jones, 1998). Mizaç özellikleri ile çocukların gelişimindeki uyum yapıları arasında anlamlı ilişki kalıpları olduğu kanıtlanmıştır (Rothbart ve Bates, 2007). Çocukları bir bütün olarak düşündüğümüz vakit kendilerinde mizacı meydana getiren birçok faktör vardır. Çocuklar; bireysel, biyolojik ve davranışsal özellikleriyle dünyaya gelmektedirler. Çocukların farklılıklarını, benzerliklerini ve kişiliklerinin gelişimini takip etmemiz konusunda mizaç bize yardım eder. Çocukların içinde buldukları çevre ve sahip oldukları özelliklerin etkileşimi sonucunda da gelişim göstermektedir (Morrison, 2021). Bu doğrultuda mizaç özelliklerinin çocuk gelişimindeki rolünü anladığımızda daha destekleyici uyumlu çevreler oluşturmanın yollarını aramaya başlayabiliriz.

1.8. MİZACIN BOYUTLARI

Mizacın boyutlarının belirlenmesinde birçok yaklaşımda söz edilmiştir. Burada mizacın genel tanımının dışında onu anlamamızı ve sınıflamamızı sağlayan bu kavrama odaklanacağız. Bu boyutlarla mizacın gözlemlenebilir ve ölçülebilir olması mümkün kılınmaktadır. Örnek verilirse; bir bebeğin ulaşmak istediği eşya veya oyuncak için çaba sarf etmesi, ağlaması mizacın sebatkârlık boyutuyla ilgili olduğu söylenebilir (Burger, 2016).

Prior ve arkadaşları (2000), yapmış oldukları boylamsal bir çalışmada farklı mizaç boyutlarını incelemişlerdir. Bu çalışma “Avustralya Mizaç Projesi” olarak bilinmektedir. Bu çalışma da (1983-2000) , takip edilen çocuklar 3 ile 8 yaş arasındadır ve yapılan araştırma sonucunda “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” geliştirilerek, sabit 4 mizaç özelliği tanımlamışlardır. Bunlar: Tepkisellik (çocuğun belirli bir uyarana veya olaya tepki verme durumuna hazır olması), Sebatkârlık (çocuğun yapılacak olan bir faaliyete veya göreve odaklanabilme becerisi), Sıcakkanlılık (çocuğun çevresinde ki yeni insanlara ve ortamlara yaklaşma eğilimi), Ritmiklik (çocuğun yemek yeme, uyuma düzeni gibi günlük aktivitelerinde ki düzenlilik ve öngörülebilirlik) şeklinde ifade edilmiştir (Prior vd., 2000). Bu çalışmada mizaç özelliklerini değerlendirmek adına kısa mizaç ölçeği kullanılmış ve bu ölçeğinde boyutları gözlemlenmiştir.

1.8.1. Tepkisellik

Tepki yoğunluğu olarak da ifade edilmektedir; çocuğun karşılaştığı yeni bir durum, kişi, mekân gibi değişkenlere vermiş olduğu tepki yoğunluğudur. Tepkisellik boyutunun yüksek olması sonucu çocuklarda öfke duygusu görülmüş ve davranış kontrolünü de zorlaşmıştır (Yağmurlu ve Kodalak, 2010). Yüksek tepkisellik ayrıca çocuklarda dikkat ve motor etkinliklerin hızı ve yoğunluğunu da göstermektedir (Berk, 2013).

1.8.2. Ritmiklik

Ritmiklik kişilerdeki biyolojik fonksiyonların zaman içindeki düzenliliği olarak tanımlanmıştır (Prior vd., 2000). Yemek yeme, uyku, tuvalet ihtiyacı gibi fizyolojik gerekliliklerin düzenliliğine bakılmaktadır. Diğer mizaç boyutlarından

olumlu olan özellikleri taşıyan çocukların bu ihtiyaçları da ritmik olarak seyretmektedir (Sanson vd, 2004). Ritmiklik; iştah, uyku ve bağırsak alışkanlıkları gibi temel fiziksel fonksiyonların düzenli bir kalıp içinde varlığı veya yokluğu olarak incelenmektedir (Rymanowicz, 2018). Kimi bireyler için düzenli rutinlere sahip olmak çok önemli ve her gün uyanma, yemek yeme ve aynı uyuma gibi rutinleri aynı saatte yapmayı seviyor iken kimi bireyler de bu konuda daha düzensizdir ve günlük ritimleri oldukça değişken seyretmektedir. Bu bireylerin oluşturulan katı rutinlere bağlı kalmaları onlar için daha zor olabilmektedir (Rymanowicz, 2018). Ritmikliğin yakın ilişkiler üzerindeki görülen etkisine ilişkin geliştirilmiş olan yeni anlayış ile çocuklara bakım verirken bu durum sadece hizmet odaklı olmayıp bireylerle amaçlı bir şekilde karşılıklı etkileşim hâlinde ilerlemeye de geçiş sağlamıştır. Bakım verenler ve çocuklar konuştukları ya da yürüdükleri vakit, oyun oynarken ya da çalışırken, yemek yerken ya da sadece birlikteyken tam anlamıyla iyi bir ilişki kurabilmeleri için birbirlerine karşılıklı yatırım yapmaları gerekmektedir (Moustakas, 1981). Yani bakıldığı vakit bebek ve bakıcı arasındaki etkileşimden birbirlerinin ritmini bulmaları ve gerekenleri yerine getirmeleri gerekliliğin ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun sonucunda yaşamın geri kalan süresinde de sonraki karşılaşmalarda yetişkin ve çocuğun ilişki ritmi sağlıklı ilerlemektedir (Moustakas, 1981). Ritmiklik, yaşanan olayların anlık oluşan seyrinin göstergeleri olarak sürekli bir şekilde öngörülebilir döngüsel tepkiler sağlamaktadır (Maier, 1992).

1.8.3. Sıcakkanlılık- Utangaçlık

Mizacın sıcakkanlılık-utangaçlık boyutu, kişilerin yeni durumlara, nesnelere ve insanlara yaklaşması ya da bunlardan kaçınması eğilimini göstermektedir (Kagan vd., 1985). Sıcakkanlı olan çocuklar çevresindeki yeni insanları ve durumları severler ve bu konuda da meraklıdırlar. Utangaç olan çocuklar ise alışkın oldukları durumlara karşı daha rahattırlar ve yaşanan yeni durumlara alışmaları için zamana ihtiyaç duyarlar (Kristal, 2005, s. 19). Sıcakkanlı olan çocukların yardımlaşma ve paylaşma gibi davranışları, çekingen olan çocuklara göre daha fazla gösterdikleri görülmüştür (Yağmurlu ve Kodalak, 2010, s. 101). Çekingen olan çocukların tanımadığı akranlarına karşı yaklaşma eğilimi olasılığı yoktur, akranlarının taleplerine karşı aşırı derecede uyumlu gözükmekte ve onlarla arkadaşlıklarında kendine güvensiz ve

ihtiyatlı görmektedirler (McDonald ve Rubin, 2012, s.37). Utangaçlık, bir bebeğin yeni bir uyarana karşılaştığı vakit huysuzlanması veya uzaklaşması tavrı ile erken dönemlerinde gözlemlenebilir (Kristal, 2005, s. 93). Utangaçlık duygusu tepkiselliğin bir yönü olarak (yani, kişilerde oluşacak yeni sosyal durumlardan çekinme eğilimi) ve sosyalliğin karşıt ucu olarak (yani, kişilerde insanların etrafında olmak istememe eğilimi) değerlendirilmektedir. Bireylerde en çok kalıtsallık gösteren mizaç boyutu utangaçlık olarak görülmüştür (McGuire, 2002, s.410). Thomas ve Chess (1977), mizacın utangaçlık/sıcakkanlılık boyutunu kişilerde yeni durumlardan çekinme duygusu yerine yaklaşma eğilimi olarak tanımlamıştır. Mizacın boyutlarından sıcakkanlılık ve utangaçlık kişilerin değişikliklere veya yeni durumlara ne kadar hızlı ve kolay bir şekilde adapte olduğunu ifade etmiştir. Burada sıcakkanlı olan kişiler oluşan yeni durumlara çok daha kolay uyum sağlayabiliyor iken utangaç mizaçlı olan kişiler ise yeni durumlara ısınma ve alışabilme aşaması için daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Edinilen bu tavır ile yeni faaliyetlere katılmadan önce geri kalabilme gibi durumlar yaşayabilirler. Sıcakkanlı olan çocuklar daha heyecanlı ve yeni şeyleri, insanları, durumları keşfetme konusunda daha istekli görünürler. Yeni bir oyun alanını araştırmakta tereddütte bulunmazlar ve alanı keşfetmek için rahat bir şekilde koşabilirler ve de çoğu zaman oluşan yeni durumlara karşı adaptasyon sağlamaları için çok az zaman alır (Thomas ve Chess, 1977). Utangaç olan çocuklara “yavaş ısınan” da denmektedir. Bu çocukların ise yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri için fazladan zamana ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Yaşanılan durumu keşfetmekten veya katılımlarından önce geride kalabildikleri gözlemlenmiştir. Yeni sosyal durumlara hemen katılmak yerine tereddütte bulunabilirler (Rymanowicz, 2018).

1.8.4. Sebatkarlık

Mizaç boyutu olarak sebatkarlık yapılan bir etkinlik veya görev üzerinde kişilerde uzun süre odaklanabilme yeteneğidir (Prior vd., 2000). Sebatkarlığı yüksek olarak görülen çocuklar meşgul oldukları etkinliği bırakmak konusunda zorlanmakta ve inatçı olarak da nitelendirilmektedir. Sebatkarlığı düşük olan nitelendirilen çocuklar ise yeni bir etkinlik deneyecekleri vakit hevesli gözükmezler ve kolay vazgeçebilen kişiler olarak görülmektedir (Kristal, 2005, s. 19). Sebatkarlık, okul öncesi dönemindeki çocuklarda olumlu sosyal davranışları da açıklamaktadır (Yağmurlu ve

Sanson, 2009). Sebatkar çocuklar toplumda buldukları vakit diğer insanlardan gelen işaretlere karşı daha fazla dikkat içinde buldukları için onlara karşı olumlu sosyal davranış gösterecekleri durumları da daha kısa vakitte ve daha doğru algılayabilmektedirler (Yağmurlu vd., 2005). Sebatkar olmayan çocuklar, yaşadıkları dikkat dağınıklığına bağlı olarak etraflarında yaşanan durumları doğru değerlendiremeyenler ve yaşanan olayları olduğundan da daha olumsuz görebilmektedirler (Yağmurlu ve Kodalak, 2010, s. 101). Thomas ve Chess (1977), mizacın sebatkârlık boyutunu çocuğun yaşanan engellere ve dikkat sürelerine rağmen verilen bir görevi sürdürme eğilimi olarak tanımlamışlardır. Kendilerinde daha fazla uyum ve sebatkârlığa, daha az sosyal engellemeye sahip olmaları öğretilen çocukların okuldaki başarıyı yakalama şanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Martin, 1994).

1.9. MİZAÇ İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

1.9.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Zembat, Yılmaz ve Küsmüş'ün (2018) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi dönem çocukların da mizaç niteliklerinin cinsiyetin farklılığına göre anlam içeren bir değişkenlik göstermediği ayrıca yaşa bağlı değişkenliğin yalnızca “sebatkârlık” alt boyutunda altı yaşındaki çocukların lehine anlamlı bir düzeyde farklılık göstermiş olduğu belirlenmiştir. Tepkisellik alt düzey puanı sonucunda “daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu” değişkenliğine bağlı olarak çocuklarda hiçbir farklılık görülmemiştir. Tepki durumu ile sıcakkanlılık alt boyutlarının ilişkisi incelendiğinde “negatif yönde ve düşük düzeyde”; tepkisellik alt boyutundan alınan puanlar da “negatif yönde ve düşük düzeyde”; sebatkârlık alt düzeyinde alınan puanlarda ise “pozitif yönde ve düşük seviyede” ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba'nın (2017) yapmış olduğu çalışmada, çocukların mizaç özellikleri “cinsiyete, doğum sırasına, kardeş sayısına ve anne öğrenim durumuna” göre farklılık gösterirken; “çocuğun yaşına, içinde yaşadığı aile tipine, annesinin yaşına, annesinin evlenme yaşına ve annesinin çalışma durumuna” göre anlam içeren bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Mizaç özelliklerinin “sebatkarlık” alt düzeyinden alınmış olan puanların kız çocukları için uygun seviyede olduğu görülürken; “sıcakkanlık-

utangaçlık” alt düzeyinden alınan puanların ise erkek çocukları için daha uygun olduğu saptanmıştır. Üçüncü sırada ve daha ileri sıralarda dünyaya gelmiş olan çocukların “tepkisellik” puanlarında, ilk sırada doğan çocuklara oranla artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş sayısı iki veya daha fazla olan çocukların ise “tepkisellikleri”, “tek çocuk ve bir kardeş” olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Demiriz ve Ulutaş’ın (2016) yapmış oldukları çalışmada, mutluluk ile mizacın nitelikleri arasındaki ilişkilerin, çocukların “mutluluk düzeyleri” ile “sıcakkanlık utangaçlık”, “sebatkârlık” ve “ritmiklik” düzeylerini farklılaştırdığı görülürken, “tepkisellik” düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Şendil’in (2010) sosyal yeterlilik ve davranış problemleri (kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete- içedönüklük) üzerinde çocukların akranları tarafından tercih edilmesinin üzerinde, cinsiyetlerinin ve mizaç özelliklerinin etkili olduğunu saptamaya çalışmıştır. 5- 6 yaşlarında bulunan 42 okul öncesi çocuk ile yürütmüş olduğu araştırma sonucunda çocuklarda daha yüksek düzeyde sosyal yeterlilik becerisine sahip olanların, aynı yaş grubu çocuklar tarafından daha çok kabul gördüğü, daha sebatkâr ve sıcakkanlı davranışlar sergiledikleri, daha yüksek düzeyde kızgınlık-saldırganlık gibi davranış problemleri olan çocukların ise tepkiselliğinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmada Sosyal yeterlilik, kızgınlık- saldırganca davranışlar veya anksiyete- içedönüklük gibi davranış sorunları üzerinde ise cinsiyet farklılığının hiçbir etkisinin bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Uçar (2017) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi döneminde bulunan çocuklarda görülen fiziki ve ilişkisel saldırganlık içeren davranışlara, mizaç özellikleri ile anne-babaların davranışlarının da etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre fiziki saldırganlık ile ebeveynlerin baskıcı tutumu ve fiziki saldırganlık ile izin verici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ilişkisel saldırganlık ile otoriter tutum ve ilişkisel saldırganlık ile yetkin tutum arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir etkileşim olduğu görülmüştür. Aynı zamanda fiziksel saldırganlık ile sebatkârlık mizaç özelliği ve fiziksel saldırganlık ile ritmiklik mizaç özelliği arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kılıç ve Aytar'ın (2017) yapmış oldukları araştırmada sosyal yetkinlik eğitiminin okul öncesi dönem çocuklar üzerinde bulunan etkisi ile sosyal yetkinliklerle mizaç arasındaki ilişkiyi gözlemlemiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre çekingenlik düzeyi ile mizaç özelliklerinden engelleme denetimi arasında istatistiksel olarak negatif yönlü bir anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre çocuklardaki çekingenlik seviyesi ile engelleme denetimi arasında ters yönlü bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte iletişim seviyesi ve aktivite seviyesinin arasında, uyumsuzluk seviyesi ile dürtüsellik arasında, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanı ile dürtüsellik arasında negatif yönde istatistiksel anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu verilere göre çocuğun iletişim seviyesi arttıkça aktivite seviyesi azalmakta, uyumsuzluk düzeyi arttıkça da dürtüsellik düzeyi azalmakta ve sosyal beceri düzeyi arttıkça dürtüsellik düzeyi azalmaktadır.

Akbaş'ın (2016) yapmış olduğu araştırmasında 5 yaş ve üzeri yaş grubu çocuklarda sosyal uyum yeteneği ile mizaç özelliklerinin arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmanın bulgularında sosyal uyum yeteneği üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etki oluşturduğu yer almıştır. Kız çocukları daha çok sosyal olarak uyum gösteren davranışlar sergilerken, erkek çocukların daha çok sosyal olarak uyumsuz davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Buna bağlı olarak cinsiyetin mizaç özelliklerinden tepkisel yaklaşım ve sebatkârlık üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenilmiştir. Erkek çocukların daha fazla tepkisel yaklaşım davranışları gösterdikleri, kız çocukların ise daha fazla sebatkâr davranışlar gösterdiği görülmüştür. Cinsiyetin mizacın boyutlarından olan sıcakkanlılık, utangaçlık ve ritmiklik özellikleri için ise istatistiksel olarak anlam bulandıran bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Kaya ve Akgün'ün (2016) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemde olan çocukların okula uyum düzeyi ile mizaçları arasındaki ilişkiyi gözlemlemiştir. Bu çalışmanın sonucunda mizacın ritmiklik düzeyi ile uyum ölçeğinin kendini yönetme alt düzeyi arasında negatif yönde istatistiksel anlam içeren bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu verilere göre çocukların ritmiklik özelliği arttıkça, okula uyumunda kendini yönetme durumunun azaldığı görülmüştür.

Yoleri'nin (2014) yapmış olduğu araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarda mizacın nitelikleri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Çocuklarda mizacın niteliklerinden olan yaklaşma/kaçınma, ritmiklik mizaç nitelikleriyle çocukların cinsiyetleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mizacın niteliklerinden tepkisel yaklaşım ile cinsiyet faktörü arasında erkek çocuklar tarafında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada mizaç özelliklerinden tepkisel davranış sergileme oranı, erkeklerde kızlara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

1.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ramos'un (2000) çocuklardaki davranış problemleri ve mizaca yaşanan aile içi uyumsuzlukların etkisini incelemiştir. Yapmış olduğu çalışmada zor mizaca sahip olan çocukların kolay mizaca sahip olan çocuklara göre yaşanan aile içi çatışmalardan etkilenmesinin daha yüksek olduğunu ve davranış problemlerini de arttırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Abulizi vd., (2017) ise yapmış oldukları çalışmada bebeklerin mizaç özelliklerinin çocukluk dönemindeki davranışlara olan etkisini incelemiştir. Çalışmada çocukların 12 aylıkken mizaç özellikleri incelenip tespit edilmiş ve aynı çocukları 5,5 yaşına kadar takip etmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre çocuklarda bebeklikteki duygusal mizacın 5,5 yaşında iken duygusal zorlukları, davranış problemlerini ve hiperaktivite semptomlarını tetiklediği tespit edilmiştir. Bebeklikteki görülen aktif mizacın ise sonraki yıllardaki davranış problemlerini de yordadığı tespit edilmiştir.

Janssen vd., (2017) yapmış oldukları çalışmada çocuklardaki mizacın fiziksel aktivitenin bir yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Çocukları 4-5 yaşlarında inceledi ve aynı çocukların ergenlik döneminde yeniden değerlendirmeye tabi tutmuşlar. Çalışma sonuçlarında çocuklukta mizacın aktivite seviyesi boyutu yüksek olan erkek çocuklar da ergenliklerin de daha çok fiziksel aktivite düzeyine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Prior vd., (2000) "Bebeklikten Ergenliğe Giden Yol: Avustralya Mizaç Projesi" adlı yapmış olduğu çalışmada 2000 kişinin mizacını 1983 yılından 2000

yılına kadar, (bebeklikten yetişkinliğe) gözlem altına almışlardır. Çalışmada, çocukların ailelerinde yardım alınarak doldurulan ölçekler kullanılmıştır. Bu “Mizaç Ölçekleri”, yenidoğan, bebeklik, çocukluk ve okul dönemi için her bir dönemde kullanılmak için ayrı ayrı geliştirilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından da “Öğretmen Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma daha kapsamlı bir hale getirilerek aile içi stres düzeyi, çocuğun sağlık durumu, okula hazır olma durumu, okula uyum düzeyi, okuma seviyesi, çocuğun sosyal davranışları ve akran ilişkileri gibi değişkenler de göz önüne alınmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, mizacın akran ilişkilerini yordamada on bir-on iki yaşlarında iken erkek çocuklardan daha çok kızlar çocuklar için önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bir-üç yaş aralığında ölçülen düşük dikkat faktörü erkek çocuklarında okul öncesi dönem ve orta çocukluk döneminde problemlili akran ilişkilerini tetiklediği görülmüştür. Okul öncesi dönem ve orta çocukluk dönemindeki yüksek aktivite düzeyi erkek çocuklarında kızlara oranla daha sorunlu ve müdahaleye muhtaç bir iletişimi yordamıştır. Bakıldığı vakit akran ilişkilerinde aile faktörü kız çocuklarında erkek çocuklara göre daha önemli olduğu görülmüştür.

David ve Murphy (2007) “Anne Baba Arasındaki Anlaşmazlık ve Okul öncesi Çocuğunun Akran İlişkileri: Mizaç ve Cinsiyetin Rolü” adlı bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmada mizaç ve cinsiyet özelliklerinin bir fonksiyonu olarak akran ilişkileri ve annelerinin eşleriyle yaşadıkları ilişki-çatışma düzeyleri değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen verilere göre yapılan analizlerde, çocukların annelerinin çatışma düzeylerinin çocuklarının akran ilişkilerinde yaşadıkları problemleri gayretli kontrolü belirleyici bir değişken olduğu saptanmıştır. Anneleri yüksek düzeyde çatışma yaşayan çocuklar daha düşük düzeyde gayretli kontrol düzeyi göstermekle beraber, akranları ile de düşük düzeyde etkileşim içine girmişlerdir. Daha fazla da sorunlu ilişkilerde bulunduğu görülmüştür. Daha yüksek gayretli kontrolün, daha fazla etkileşimi ve daha az sorunlu iletişimi ortaya çıkardığı görülmüştür.

Gleason vd., (2005) okul öncesi yaş grubunda olan çocuklarda mizaç ile arkadaşlık seçimi ilişkisini incelemek için yapmış olduğu çalışmasında arkadaş seçiminin mizaç özelliklerine göre farklılık gösterebileceğini gözlemlemiştir. Kız çocuklarının arkadaş tercihlerinde mizaç özellikleri bakımından daha uyumlu, daha az

hareketli, durağan çocukları tercih ettiği görülürken, erkek çocuklarının kendilerine arkadaş olarak ise daha hareketli, aktif çocukları tercih ettiği görülmüştür. Yapılan araştırmanın neticesinde mizaç özelliklerinin çocuklarda arkadaş seçiminin önemli bir parçası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte arkadaş seçimlerinde mizacın niteliklerinin ve cinsiyetin kız çocukları için erkek çocuklarına göre daha önemli bir faktör olduğu da gözlemlenmiştir.

Caspi vd., (1995) 12 yıl boyunca 800 çocuğu izlemiş oldukları araştırmada, yaşamlarının ilk yılından itibaren mizaçları ile problem davranışları arasındaki ilişki gözlemlenmiştir. Elde edilen verilerde yaşamın ilk yıllarındaki mizaç özelliklerinin ileriki yıllardaki oluşan problemleri etkilediği görülmüştür. Çocuklar da 3-5 yaşlarında yapılan ölçümlerde belirlenen davranış problemlerinin 9 ve 11 yaşlarında ve 13-15 yaşlarındaki ile ilişkili olduğu kanısına varılmıştır. Çocuklardaki öz-kontrol eksikliğinin, ileriki yıllarda yaşadığı dışa yönelik problemlerle ilişkisinin olduğu görülmüştür. Çalışma sonucuna göre erkek çocuklarında dışa yönelik, kız çocuklarında ise içe yönelik davranış sorunlarına daha sık rastlandığı görülmüştür.

Özetleyecek olursak, mizaç ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiği vakit, mizaç ile çocukların sosyal uyum, beceri ve yeterlilikleri; duygu düzenleme yetileri, okula adaptasyon ve uyum düzeyleri, ebeveyn davranışları ve tutumları gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin var olduğu; bebeklikteki mizacın çocuklukta farklı gelişimsel sorunların yordayıcısı olabildiğini söyleyebiliriz.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Eylem araştırması belirli bir süreç içerisinde gerçekleştirilen uygulama sürecine ilişkin var olan bir sorunu ortaya çıkarmak ya da tespit edilmiş bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik bilgi ve veri toplama; toplanan bilgi ve verileri analiz etmeyi içeren araştırmacı ve uygulayıcının katılabildiği ya da sadece uygulayıcının yürüttüğü bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Toroman Türk ve Dudu'nun (2022), yaptıkları araştırmada katılımcılar ile işbirliği yaparak bir problemi inceleyen ve o probleme sunulan çözüm önerileri doğrultusunda eylem planları yapmayı amaçlayan eylem araştırmalarının, bazı Türkçe kaynaklarda nitel araştırmaların alt boyutu gibi değerlendirilmesine karşı çıkarak eylem araştırmalarının nicel, nitel ve karma yöntemlerden farklı olarak dördüncü bir metodolojik yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Eylem araştırmalarının nicel, nitel, karma yöntemler araştırması veya çoklu yöntemlerin kullanılmasıyla yürütülebileceğini söylemişlerdir.

Köklü (1993) okullarda ve sınıflarda gerçekleştirilen eylem araştırmasının amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir; ortaya çıkan özel bir durumun tespit edilmesi ve problemlere çözüm yolu bulunması, öğretmene yeni bilgiler sunmak, hizmet içi eğitimle öğretmenin analitik gücünü ortaya çıkarmak ve geliştirmek. Ayrıca değişikliklere kapalı olan öğretmenlere yeni bakış açıları sağlamak, akademisyenler ve öğretmenler arasında bağlantı kurarak ilişkiyi kuvvetlendirmek, sınıf ortamında karşılaşılan sorunlara duygusal ve öznel yaklaşımdan ziyade alternatif çözümler sunmalarını sağlamak.

Bu araştırma deseni okullarda; gerçek bir problem üzerinde çalışma imkânı sunmakla beraber, öğretim uygulamalarının birebir gözlenmesi ile bu uygulamaların nasıl geliştirilebileceğini konu edinir. Bu rolüyle eylem araştırmaları eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin kurulması açısından oldukça önemlidir. Eğitim araştırmaları ve öğretim uygulamaları arasında bir köprü görevi gören eylem araştırmaları pratik sorunlara bilimsel çözümler üretmeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırmaları genellikle teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme aşamasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretim uygulamaları teorik bilgilerin sınıf ortamında uygulanmasını kapsamaktadır. Teorik bilgilerin uygulamaya geçişinde öğretmenlerin sorumluluğu oldukça fazladır. Teori ve uygulama alanlarının birlikte uyum içerisinde hareket etmesi eğitimdeki iyileştirmeyi ve gelişmeyi sağlamaktadır (Johnson, 2015). Bu tür araştırmalar, eğitimcilerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirme adına daha farklı stratejiler geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Bu doğrultuda, eylem araştırmaları yukarıda da ifade edildiği gibi eğitimde teori ve pratik arasında köprü kurmaktadır. Ayrıca eğitim alanında gerçek problemlere çözüm önerileri sunma potansiyeline de sahip olabilmektedir.

Eylem araştırmasında araştırmacı, araştırmasını nitelikli bir hale getirmek için iyi odaklanmalı ve analiz süreçlerini iyi değerlendirmelidir, ayrıca bu araştırma deseninde araştırmacının süreci yakından takip etme fırsatının olması, elde edilen sonuçların kolaylıkla uygulamaya aktarılabilmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Uygulamaya aktarılan sonuçlar özellikle öğretmenlere, eğitim ortamlarını düzenlemek ve iyileştirmek için yeni fırsatlar sunar (Mills, 2017). Öğretmenin araştırmacı olduğu uygulayıcı eylem araştırmalarının bir özelliği de kanıt temelli yaklaşımı benimsemiş olmasıdır. Kanıt temelli öğrenme, eğitim alanında etkili bir şekilde öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme süreçlerinin en iyi şekilde nasıl desteklenmesi gerektiğini vurgulamaya çalışır ve eğitimde uygulanan stratejilerin etkisini değerlendirebilmek ve iyileştirebilmek adına bir çerçeve sunmaktadır (Ambrose vd., 2010). Bu yaklaşımla birlikte araştırmacı ve eğitimciler öğrenme ilkelerini kullanarak öğretim stratejilerini bilimsel olarak temellendirmeye çalışırlar. Bu sayede öğrencilerin başarısını artırmak için etkili yöntemler belirleyebilirler. Öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla yapılan, öğretmenler ve öğrencilere farklı

pencerelerden bakma fırsatı sunan eylem araştırmaları, okullarda her öğretim kademesinde uygulanabilir. Öğretmenler farklı öğretim yöntemleri geliştirmek noktasında, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilir ve zayıf yönlerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapabilir (Karatay ve Taş, 2021). Bu araştırmalar doğrultusunda uygulayıcıların programın planlanması sürecinde kendi hatalarını görmelerine imkân sunabilir. Ayrıca öğretmenler, öğretim tekniğinin öncesinde konuyla ilgili genel bilgilerini öğrencilere aktarıırken aynı zamanda bilimsel araştırmaların sonuçlarını da dikkate alırlar. Eylem araştırması ise öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirerek, elde edilen sonuçlara dayalı olarak eylemlerini şekillendirmelerine olanak tanır. Başarılı sonuçlar tekrarlanabilir ve bu şekilde kanıt temelli bir yaklaşımla eğitim stratejileri sürekli olarak geliştirilir ve iyileştirilir. Bu nedenle, eylem araştırmasında elde edilen bulgular, uygulamaların başarısını kanıtlar nitelikte olup, eğitimde kanıt temelli yöntemlerin önemini pekiştirir.

Eylem araştırmaları bu alanda çalışma yapan araştırmacıların farklı bakış açılarıyla ele alınabilir. Bu araştırmacıardan; Elliot (1991) eylem araştırmalarının uygulayıcılarının yalnızca kendi uygulamaları içerisinde var olan problemlere çözümler sunmak üzerine çalıştığını söylerken, Köklü (2001) eylem araştırmalarının yapılan araştırmanın derinlemesine incelenmesi sonucunda araştırmalara rehberlik edecek kuramlar geliştirmeyi amaçladığını söylemiştir. Sonuç temelli bir yaklaşım değil süreç temelli bir yaklaşımın daha işlevsel olduğu değerlendirilebilir (Karatay ve Taş, 2021).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde eylem araştırması yönteminin kullanıldığı çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Eylem araştırmaları, akademisyenler ve öğretmenler tarafından yapılabilen, sınıf ve okul gibi seviye kitlelerindeki değişimin, gözlemlenmesinde ve oluşturulabilmesi de en elverişli araştırmalardan birisi olarak tanımlanmıştır. Sagor'e (2000) göre eylem araştırmaları uygulayıcıların araştırmaya katılması araştırma modelinin işlevselliğini arttırabilecek bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

2.2. EYLEM ARAŞTIRMASININ TÜRLERİ

Eylem araştırmasının türlerine yönelik olarak yapılan incelemelerde, eylem araştırmalarının alan yazında çok farklı şekilde çeşitlendirildiği görülmektedir (Grundy, 1988; Holter vd., 1993; McKernan, 1996).

Grundy (1988), eylem araştırması türlerini; teknik, uygulamalı ve özgürleştirici olarak sınıflandırırken, Holter ve Schwartz-Barcott, (1993), eylem araştırması türlerini; teknik işbirliğine dayalı, karşılıklı işbirliğine dayalı ve geliştirmeye yönelik olarak üç türde sınıflamıştır. Berg'in (2001) sınıflandırması ise var olan farklı sınıflandırmaları bir bütün halinde üç grupta toplamıştır. Bu gruplar McKernan, (1996), çalışmasına göre bilimsel/teknik, uygulamalı/tartışma odaklı ve eleştirel özgürleştirici eylem araştırması şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca eylem araştırması türleri sınıflandırırken uygulayıcı eylem araştırmasında bir diğer tür olarak ele alınmaktadır.

2.2.1. Bilimsel/ Teknik/ İşbirlikçi Eylem Araştırması

Önceden belirlenmiş teorik çerçeveyi temel alır. Bu araştırma türünde çalışmanın verimliliğini sağlamak araştırmayı yürüten uzmanın tecrübesi ve uygulayıcının uyumlu bir biçimde süreci devam ettirmesi ile sağlanabilir (Norton, 2009). Bu eylem araştırmasında ilk olarak uzman araştırmacı sorunu ortaya koyar ve çözüm önerileri sunar ve uygulayıcı, araştırmacıya en uygun olan çözüm önerisinin bulunması noktasında destek olur bununla birlikte uygun olan çözüm önerisini bulmaya çalışırlar, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları uygulayıcı araştırmacıya aktarır ve karşılıklı iş birliğine dayanan süreci takip ederler. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda süreci yürüten kişilerin iş birliği ile araştırmanın planlanma uygun yürütülebilmesi birbiriyle ilişkili süreçler olarak ifade edilebilir.

2.2.2. Uygulamalı / Tartışma Odaklı Eylem Araştırması

Uygulamanın yapılmasını ve hizmeti iyileştirmeyi amaçlar. Bu araştırma modelinde araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelir ve karşılaşılan sorunları ortaya koyarlar. Araştırmanın probleminin belirlenmesi için araştırmacının ve uygulayıcının durumu değerlendirmesi ve ortak bir karara varması gerekli olup bu ortak karar neticesinde de belirlenen problemleri oluşturan temel nedenler iş birliği içerisinde bulunmaya çalışılır (Berg, 2001).

2.2.3. Eleştirel/Özgürleştirici Eylem Araştırmaları

Uygulayıcılar açısından anlaşılmayan noktalara ışık tutar, problemlerin çözülmesine yardımcı olur. Eylem araştırmasının bu türünde; uygulayıcı yeni bilgi ve deneyimler kazanır. Bu araştırma modelinde uygulayıcı kendi uygulamasına yönelik eleştirel bakış açısı geliştirir. Uygulayıcı, araştırmayı, sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı ile; uygulamada meydana gelen sorunlara yönelik bilinçlenmeyi arttırarak temel problemin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu eylem araştırması eleştirel yaklaşım tabanlı olmasından dolayı eleştirel bakış açısının gelişimine katkı sağlar ve gerçek hayat durumlara eleştirel bakış açısıyla bakılmasına yardımcı olur (Norton, 2009).

2.2.4. Uygulayıcı Eylem Araştırması

Eylem araştırması türleri sınıflandırılırken; 1990 yılında eylem araştırmasının yalnızca iş birliğine dayalı yönünü değil araştırmacının kendi üstüne düşen rolleri yerine getirdiği vurgusu yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı uygulamayı sürdürürken aynı zamanda belirlediği probleme yönelik verileri de toplanabilmektedir. Eylem araştırması türleri sınıflandırırken “uygulayıcı eylem araştırması” bir diğer tür olarak ele alınır. Bu tarihlerde uygulama yapan kişinin kendi kendine çalışmayı yürütme kavramı çok fazla vurgulanmıştır. Kişilerin kendi tecrübeleri ve profesyonel süreçlerine odaklanması ile uygulayıcı eylem araştırmalarına gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır (Anderson vd., 2007). Gerçekleştirilen uygulamalar kişinin, bireysel olarak çalışmasına odaklanır ve ortaya çıkan çalışmaları nasıl sürdürdüklerini anlamaya çalışılır (Schön,1983). Bu doğrultuda uygulayıcının araştırmacı olarak yer alması kendi kendine çalışma kavramını ortaya koymaktadır. Bu sınıflandırmaya bakıldığında en fazla dikkat çeken özellik uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğunun vurgulanması ve akademisyenler ya da sosyal bilimciler olmak zorunda kalmasıdır (Anderson vd., 2007). Uygulayıcı eylem araştırmasının temel yapı taşı kişinin kendi mesleğine dair yaptığı sorgulama oluşturmaktadır. Yani en temelde kişi uygulamada daha başarılı olabilmek için ne gibi yenilikler yapması gerektiğini sorgulamalıdır. Bunun devamında ise yeni adımlar için hangi yöntemleri kullanması gerektiğini belirlemelidir. Uygulayıcı eylem araştırması, bir meslek alanındaki uygulayıcının araştırmacı olduğu araştırma modelidir (Fox vd., 2007). Bu modelde kişi

hem uygulama hem de araştırma noktasında aktif kişidir. Mesleki bilgilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir araştırma içerisinde olabilirler. Bu yöntem ile kişiler kendi mesleki deneyimlerinde ortaya çıkan durumlar üzerine araştırma yaparlar. Bu araştırmalar mevcut durumu araştırmanın ötesine geçip bir değişime devrildiğinde ise bu durum uygulayıcı eylem araştırması adını almaktadır. Eylem araştırmasında ise kişiler günlük hayatlarında deneyim edindikleri nokta üzerine yoğunlaşır ve daha özel bir alanda araştırma yaparlar. Eylem araştırması sorunun ya da geliştirilmesi gereken durumun tespiti ile başlar (Kindon vd., 2007). Daha sonra bu durumda bulunan kişilerden yardım alınarak süreç yürütülür. Kişiler hem kendi teorik bilgilerindeki eksiklikleri fark ederler hem de yeni çıkan gelişmeleri takip ederek kendilerini güncel tutarlar. Kişilerin bu süreçte kendi eksikliklerini gidermek için başvurdukları bazı yöntemler vardır. Çoğu kişi daha deneyimli olduğunu düşündüğü meslektaşına danışabilir veya karşılaştığı problemle ilgili teorik bilgilerine dönüş yapabilir. Literatürde bu yaklaşımın farklı tanımlamaları yapılmıştır. “Araştırmacının, araştırmadan önce araştırmacılar tarafından yürütüldüğü ve ardından ayrı bir ikinci aşamada araştırmadan üretilen bilginin uygulayıcılar tarafından uygulandığı iki aşamalı bir süreci reddeden araştırma” (Somekh, 1995, s. 340) olduğu söylenmiş veya “Bir uygulayıcı tarafından, eylemin araştırılması yoluyla, sosyal bir ortamda bu uygulamanın kalitesini arttırmak için yansıtıcı bir şekilde yürütülen soruşturma” (McKernan, 2008, s.211) denilmiştir. Bu ve benzeri şekillerde tanımları yapılan yaklaşımın amacı çok iyi anlaşılmalıdır. Uygulayıcı eylem araştırmasında temel amaç, araştırma ile uygulamanın bütünleşmesini sağlamaktır (Somekh, 1995; Walker, 2005). Bu yaklaşımın kapsadığı alan dar olduğu için küçük ölçeklidir ve mevcut durumlar üzerinde değerlendirildiğinde öznelidir. Uygulayıcı eylem araştırması sadece araştırma ile kalmamakta uygulamaya yönelik çözüm de üretmektedir. Bunun için de sadece teori değil pratik ayağı da olan bir yaklaşımdır. Uygulayıcı eylem araştırması beş temel özelliğe sahiptir (Lapan, 2012, s. 302-303)

- Öz-yansıtma: Bireylerin tek olarak veya meslek arkadaşları ile birlikte kendisine yönelik yaptığı çalışmadır.

- Dar zaman dilimleri: Günlük uygulamalara yapılan anında müdahaleleri veya kısa zaman dilimlerindeki gözlemlerle yapılan müdahaleleri kapsayan çalışmadır.
- İlgili araştırma bulguları: Bireylerin deneyimlerinden yola çıkan ve profesyonel adımın anında kullanıldığı çalışma sonuçlarıdır.
- İnteraktif sarmal: Odaklanma, planlama, uygulama ve düzeltmeyi içeren genel yapıdır.
- Uygulayıcı araştırmacının özerkliği: Uygulamayı yapan kişinin süreç boyunca söz sahibi olmasıdır.

Yürütülen bu araştırma uygulayıcı eylem araştırmasının özelliklerini taşıdığından, konusunun niteliği ve amacı doğrultusunda "uygulayıcı eylem araştırması" olarak adlandırılan bir tür eylem araştırması desenine sahiptir. Yapılan çalışma, uygulayıcı eylem araştırması basamakları planı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz yarıyılına odaklanılmıştır. Uygulamaların anlaşılabilirliğini sağlamak için eylem planı çerçevesinde gerçekleştirilen adımların basamakları "uygulayıcı eylem araştırması basamakları" başlığı altında belirtilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalıklarının geliştirilmesini sağlamayı ve zorbalık davranışlarının mizaca uygun stratejilerle azaltılmasını hedefleyen bu çalışmada; öncelikle araştırmacının aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumunda aktif görev yapan biri olması sebebiyle uygulayıcı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı sorunu tespit edebilmek için; kendi sınıfındaki çocuklara dair gözlemlerde bulunmuş, gözlemlerinde çocukların zorbalık davranışlarından çok fazla söz ettiklerini ve oyunlarında şiddete çok fazla yer verdiklerini, etkinlikler sırasında arkadaşının eşyasına zarar verici davranışlar sergilediklerini alan notları olarak kayıt altına almıştır. Ayrıca çocuklarla gerçekleştirdiği grup görüşmelerinde akran zorbalığına dair sorunlarının olması, arkadaşlarıyla birbirlerine zarar vermeleri ve uygun olmayan sözler kullanmaları akran zorbalığı davranışlarına maruz kaldıklarını göstermiştir. Geniş bir açıdan bakarak akran zorbalığı kavramı ilgili araştırmalar incelendiğinde yaş ve cinsiyet gibi değişkenlerin incelendiği çalışmaların yoğunlukta olduğu görülebilir. Bununla birlikte

ilerleyen zamanlarda okullarda akran zorbalığı davranışlarının yaygınlaşması, psikoloji alanında yapılan çalışmaların artması ve çeşitlenmesi gibi nedenlerle konu hakkında çok daha fazla sayıda çalışma yapılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, okullarda meydana gelen ve öğrencilerin birbirlerine sergilemiş oldukları zorbalık davranışlarının azaltılması ve önlenmesi amacıyla çeşitli programlar ve müdahaleler geliştirilebilir. Bir eylem planı, bu tür psikolojik zararları önlemek ve zorbalığa maruz kalanların duygusal iyilik halini korumak için gereklidir. Bir eylem planı, sağlıklı sosyal ilişkilerin ve becerilerin gelişimini teşvik ederek çocukların sosyal gelişimini destekleyebilir ve başkalarına karşı daha anlayışlı ve saygılı olmayı öğretmeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak, akran zorbalığına yönelik bir eylem planının hazırlanması bireysel ve toplumsal düzeyde sağlıklı mutlu üretken bir yaşam sürdürülebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Bu planlar akran zorbalığının olumsuz etkilerini azaltarak güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlar. Tüm bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın yöntemi; eylem araştırması yöntemlerinden biri olan uygulayıcı eylem araştırması olarak belirlenmiştir.

2.3. UYGULAYICI EYLEM ARAŞTIRMASI BASAMAKLARI

Uygulayıcı eylem araştırmasının aşamaları araştırmacılar tarafından farklı biçimde sınıflandırılmıştır. Stringer (2014) eylem araştırması sürecini *planlama, uygulama ve değerlendirme* olmak üzere üç temel aşmaya ayırılır ve bu aşamaların her biri *bakma, düşünme ve eyleme* geçme alt aşamalarını içerir. Bakma aşamasında edinilen bilgi düşünme aşamasında yansıtılır ve eyleme geçme aşamasında pratik adımlar atılır (Toraman Turk ve Dudu, 2022). Dudu (2023) ise uygulayıcı eylem araştırmasının aşamalarını; *odaklanma, planlama, eyleme geçme, gözlemlene, yansıtma, revize etme ve yeniden odaklanma* şeklinde aşamalandırılmıştır. Bu araştırma kapsamında bu yedi aşama dikkate alınmıştır. Ve bu kısımlarda aşamaların tanımlamaları ardından araştırmada nasıl yer verildiği aşağıda ifade edilmiştir.

2.3.1. Odaklanma

Araştırma sürecinin ilk basamağıdır. Sürecin istenilen şekilde ilerlemesi için üzerinde yoğunlaşması gereken bir aşamadır. Bu aşamada araştırmacı, mesleki

uygulamasındaki genel kavramların ve günlük rutinlerin farkına varır ve “bir fikri bir eyleme bağlayan ve kişinin değiştirmek veya geliştirmek istediği durum” saptaması yapar (Toroman Turk ve Dudu, 2022, s. 273). Yani kişinin mevcut durumu hakkında genel bir yargıya varmasını ifade eder. Daha sonra araştırmacı, uygulamasında iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğü yönleri belirler ya da eğer varsa problemi tanımlar. Böylece, başlangıç niteliğinde bir keşif çalışması ortaya çıkar (Kemmis vd., 2014). Bu çalışmada araştırmacı öğretmen, öğrencilerde görülen zorbalık davranışlarından fiziksel zorbalık ve sözel zorbalığın yüksek seviyede olduğunu gözlemlemiş bu gözlemlerini kayıt altına almıştır. Ayrıca öğrencilerin mizaç davranışlarını da gözlemlemeye başlamıştır. Araştırmacı öğretmen güz dönemi içerisinde bu gözlemler sonucunda velilerin zorbalık ile ilgili görüşleri ve önleme konusundaki taleplerini anlamak amacıyla velilere yönelik bir odak grup görüşmesi düzenlemiş ve dönütleri alan notları ile kayıt altına almıştır. Bu toplantıda, velilere çocuklarının zorbalığa maruz kalıp kalmadığını, çocuklarının zorbalık ile ilgili yaşadıkları deneyimleri, bu durum hakkında ne düşündüklerini ve okulun bu konuda alabileceği önlemlerle ilgili görüş ve önerilerini sormuştur. Toplantıda, zorbalığın belirtileri, çocukların zorbalığa verdikleri tepkiler ve zorbalık olaylarının nasıl bildirildiği gibi konular üzerinde de durulmuştur. Velilerin, öğretmenlerle işbirliği yaparak zorbalığın önlenmesi konusunda nasıl katkı sağlayabilecekleri tartışılmıştır. Velilerin zorbalık davranışı ile ilgili görüşleri ve bu doğrultuda zorbalık davranışlarını önlemeye yönelik istek ve talepleri süreç başlangıcında göz önünde bulundurulmuştur.

2.3.2. Planlama

Sürecin ikinci aşaması olan planlama aşaması sürecin iskeleti niteliğindedir. Süreçte daha kolay ilerleme kaydedebilmek adına bu aşama çok önemlidir. Sarmal yapıda olan bu uygulayıcı eylem araştırması yaklaşımı sürecinde karışıklık yaşamamak adına bu aşamada oldukça düzenli bir uygulama yapmak gerekmektedir. İlgilenilen bir sorunun belirlenmesi, kimin dahil edileceğini, hangi verilerin analiz edileceğini dikkate almayı içeren daha amaçlı bir yansıtma planı yapılması gerekir (Fuentes, 2013).

Araştırmacı öğretmen, bu süreçte uygulamayı ve araştırmayı tek başına yürütmüştür. Probleme yönelik çözüm için toplanacak veriler ve verilerin nasıl analiz edileceği bu

aşamada kurgulanmıştır. Araştırma kapsamında iki ay gözlem, iki hafta akran zorbalığı davranışları sergileyenleri belirlemeye yönelik “Akran Zorbalığı Ölçeği” ve çocukların mizaç özelliklerini anlamaya yönelik “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca yine bu aşamada çocuklarla görüşmeler yapılması planlanmıştır. MEB’in “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” uygulanmadan önce hedef kitlenin ihtiyaçları ve mevcut durumları değerlendirilmesi adına “Farkındalık Düzeylerini İçeren Etkinlikler” planlanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, eğitim içeriği ve kullanılacak stratejiler, çocukların mizaçları dikkate alınarak belirlenecektir. Belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla, bu stratejiler ve içerikler çeşitli aktivitelerle entegre edilecektir. Örneğin, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, zorbalıkla başa çıkma yöntemlerini öğretmek için kullanılacak rol oynama oyunları, grup çalışmaları ve tartışma oturumları gibi aktiviteler planlanacaktır. Ayrıca, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına ve mizacına uygun şekilde özelleştirilmiş yaklaşımlar geliştirilecektir. Bu entegrasyon süreci, eğitim programının çocukların farklı mizaçlarına ve öğrenme stillerine uyum sağlayarak, daha etkili ve kapsayıcı bir öğretim ortamı oluşturmayı hedeflemektedir. Ardından “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında altı oturumun uygulaması planlanmıştır.

2.3.3. Eyleme Geçme

Bu aşama uygulamayı yapan kişinin planlama aşamasından hareketle mevcut durumda değişiklik yaptığı aşamadır. Yani davranış değişikliği meydana gelmesi beklenir. Davranış değişikliği esnasında uygulayıcıların kendilerini ve çevrelerini iyi analiz etmeleri çok önemlidir, karşılaştıkları farklı durumları not alarak bunları sonraki uygulamalarda değerlendirdikleri takdirde olası tüm olumsuzlukları en aza indirmiş olacaklardır (Fuentes, 2013).

Araştırmacı öğretmen bu süreçte çocukların; akran zorbalığı farkındalıklarını geliştirilmesini sağlamak ve zorbalık davranışlarının mizaçlarına uygun stratejilerle azaltılmasını sağlamak için “Farkındalık Düzeylerini İçeren Etkinlikler” uygulamıştır. Zorbalıkla ilgili yapılan grup görüşmeleri kapsamında çocukların kendilerini ifade etmeleri ve birbirlerinin duygularını anlamalarını sağlamak adına etkinlikler düzenlenmiştir. Sınıf içerisinde çocukların sıklıkla yaşamış oldukları tartışmalar neticesinde zorbalık kavramı düzenli aralıklarla sınıf gündeminde yer almış ve

yaşanan olaylardan sonra çocuklarla grup görüşmeleri yapılarak akran zorbalığı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Zorbalık kavramı ve sonuçları üzerine çocukların seviyelerine uygun bir biçimde kendi duygularını ve arkadaşlarının duygularını anlayabilecekleri duygu kartları etkinliği, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri dostluk çemberi, çocukların akran zorbalığına ilişkin bir görseli ifade etmeleri ve akran zorbalığı hakkında zihin haritası uygulanmıştır. Ailelere zorbalıkla ilgili tartışmalar gerçekleştirildiğini ve evde de bu konunun konuşulması gerektiği hakkında bir grup görüşmesi düzenleyerek bilgi verilmiştir. Araştırmacı öğretmen, MEB'in "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nin" altı oturumunu bir hafta boyunca uygulamıştır. "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nin" birinci oturumunda; çocukların akran zorbalığı kavramını tanımlaması ve akran zorbalığında bulunan rolleri tanımasına yönelik hikaye okunarak sorular yöneltilmiştir. Ayrıca akran zorbalığına maruz kalan çocukların neler hissettiğini fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. İkinci oturumda; çocukların arkadaşlarıyla yaşamış oldukları anlaşmazlık ve zorbalık davranışları arasındaki farkı anlamalarına yönelik senaryo kartlarıyla soru-cevap, tartışma ve örnek olay üzerinden anlatım yapılmıştır. Üçüncü oturumda; çocukların zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan kişilerin içinde buldukları duygu durumunu, düşüncelerini ve davranışlarını fark etmesine yönelik hikaye okunarak sorular yöneltilmiştir. Dördüncü oturumda; çocukların akran zorbalığına uğradıklarında kullanabilecekleri baş etme becerilerini fark etmesini sağlamak adına zorbalıkla başa çıkma resim kartları kullanılarak sorular sorulmuştur. Rol oyunu için senaryo kâğıtları dağıtılmış ve drama gerçekleştirilmiştir. Beşinci oturumda ise çocukların akran zorbalığına şahit olduklarında kullanabileceği başa çıkma becerilerini fark etmesini sağlamak amacıyla hikaye okunarak sorular yöneltilmiştir. Hikayenin ardından soru-cevap, tartışma ve örnek olay üzerinden anlatım yapılmıştır. Son oturumda ise 'Akran Zorbalığı Denilince Aklınıza Neler Geliyor?' temalı bir resim çizin yönergesiyle oturumlar sonlandırılmıştır. Kısaca, her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuş olan okul öncesi akran zorbalığı ölçeklerine dayanarak, öğrencilerin akran zorbalığı konusundaki durumları tespit edilmiştir. Araştırmacı öğretmen, bu programı çocukların mizaç özelliklerine göre uyarlayarak bireysel farklılıklarını dikkate alarak eylem planı hazırlamıştır.

2.3.4. Gözleme

Eylem süresince araştırmacının, sürekli gözlem yaparak kanıt toplaması gerekir çünkü bu kanıtlar daha sonra düşünmeye ve yeniden planlamaya yönelik kaynak sağlar (Kemmus vd., 2014). Bunun için araştırma yapan kişi özellikle davranışlarındaki değişimler meydana geldiğinde sonuçlarını dikkatlice gözlemlemeli ve ona göre hareket etmelidir. Uygulama gerçekteştikten sonra öğrencilerin aralarındaki iletişim gözlemlenmiş, oyun zamanında arkadaşlarının yaşamış oldukları problemlere çözüm yolları sundukları görülmüştür. Sınıf içerisinde yaşanan bir problemin zorbalık olarak ifade edilip edilmediği üzerinde durulan bir grup görüşmesi gerçekteştirilmiş ve çocukların bu durumu nasıl değerlendirdikleri ve tepkileri alan notları ile kayıt altına alınmıştır.

2.3.5. Yansıtma

Bu aşama beklentinin karşılanıp karşılanmadığının değerlendirildiği aşmadır. Araştırmacı istediği sonucun ne denli olduğuna bakmalıdır. Katılımcılardan sözlü ve/veya yazılı geri bildirim istemek de oldukça etkin bir değerlendirme yöntemidir (Toraman Turk ve Dudu, 2022). Katılımcıların görüşleri hemen uygulamanın peşine sözlü olarak alınabilir veya uygun vakitte yazılı olarak katılımcıların düşüncelerini ifade etmeleri istenebilir. Araştırmacı öğretmen, çocuklardan yapılan grup görüşmesi sırasında sözlü olarak geri bildirim istemiş ve çocukları etkin bir şekilde değerlendirmeye tabi tutmuştur. Ayrıca yukarıdaki basamakta da ifade edildiği gibi sınıfta yaşanan bir problem sonrasında grup halinde öğrencilerden sözlü geri bildirim alınmıştır. Bu sayede çocukların akıllarına gelen ilk cümleleri paylaşmalarına olanak sağlanmıştır. Arkadaşlarıyla yaşamış oldukları sıkıntılarını çözme adına akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

2.3.6. Revize etme

Revize etme aşamasında araştırmacı, endişelerini, durumun fırsatlarını ve kısıtlamalarını, uygulamadaki ilk değişikliklerinin başarılarını ve sınırlılıklarını gözden geçirir (Kemmus vd., 2014). Uygulayıcı burada yaptığı kapsamlı değerlendirme sayesinde ortaya çıkan problemleri çözüme ulaştırabilecek ve tekrarının önüne geçebilecektir. Araştırmacı öğretmen, uygulama yaptığı okul öncesi

eğitim kurumunda görevini sürdürmekte olan Rehberlik öğretmeninden görüşlerini olarak değerlendirme toplantıları gerçekleştirmiştir. Yapılan bu görüşmeler sayesinde genel olarak “Farkındalık Düzeylerini İçeren Etkinlikler” ve “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nin” çocuklara uygun olduğu görülmüştür. “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında hazırlanan etkinlik planlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır.

2.3.7. Yeniden odaklanma

Bu aşamada ise uygulayıcı yenileme aşamasında ortaya çıkardığı yeni düzenlemeler için süreç başlatır. Böylece interaktif sarmalı yeniden başlatır. Yani yeni eylemlerin yapılması ihtiyacı doğar (Harlow vd., 2017). Araştırmacı öğretmen bu aşamayı eylem planının yeniden değerlendirilmesine yönelik son testler için kullanmıştır. Araştırma kapsamında iki ay sonra çocuklara “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği” tekrar uygulanmış ve çocukların akran zorbalığı düzeyleri de yeniden tespit edilmiştir.

2.4. ÇALIşMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde yer alan bir anaokulunun 60-72 ay grubundaki 15 öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin 4'ü kız, 11 erkektir. Araştırmanın yapıldığı okul öncesi eğitim kurumu, farklı kültürlerden ve farklı eğitim seviyelerinden birçok insanın bir arada yaşadığı kalabalık nüfuslu bir ilçededir. Araştırmacı, uygulamayı gerçekleştirdiği sınıfın aynı zamanda öğretmenidir. Bu araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri birçok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında faydalı olarak görülmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 107). Ölçüt örnekleme yönteminin temel anlayışı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmalıdır. Belirtilen bu ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2008, s. 112). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde akran zorbalığı ölçeğinden yüksek puanı alanlar ve araştırmacı öğretmenin gözlem ve alan notları sonucu tespit ettiği zorba-

kurban olanlar göz önünde bulundurulmuş, uygulamaya 15 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

2.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Eylem araştırmasında veri toplama teknikleri araştırma sorularına, araştırma durumuna ve araştırmacının bireysel yeterliliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Bu çalışmada kullanılmasına karar verilen veri toplama araçları; “akran zorbalığı ölçeği”, “çocuklar için kısa mizaç ölçeği”, öğretmenin gözlemleri, görüşme, çocuklar ve veliler ile odak grup görüşmeleri ve araştırmacı alan notları olarak belirlenmiştir.

2.5.1. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Prior ve diğ. (1989) oluşturdukları bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye çevrilmiş şekli, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma Avustralya’da yaşayan 58 Türk çocuğun anneleri üzerinde yapılmıştır. Bu ölçek araştırmaya katılan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek; sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutlarını içermektedir. Yağmurlu ve Sanson’un (2009) yapmış olduğu çalışmada, ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlık puanları “sıcakkanlılık için .80”, “tepkisellik için .77”, “sebatkarlık için .76” ve “ritmiklik için .48” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunda Sıcakkanlılık alt boyutu 7 maddeden (1,4,13,15,18,21,28.maddeler), Sebatkarlık alt boyutu 7 maddeden (2,5,10,12,27,30,23. maddeler), Ritmiklik alt boyutu 7 maddeden (3,6,9,26,14,17,22. Maddeler) ve Tepkisellik alt boyutu 9 maddeden (7,11,16,19,20,24,25,29,8. maddeler) oluşmaktadır.

2.5.2. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu

Zeynep Nur (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Okul öncesi eğitimi alan çocukların akran zorbalığı davranışlarını ölçmektedir. Bu ölçek çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin toplam madde sayısı 14’tür. Bu maddeler ile zorbalık farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Maddelerden 9 madde ölçeğin fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutunu, 5 madde ise sözlü zorbalık alt boyutunu ölçmektedir.

2.5.3. Görüşme

Görüşme yöntemi sayesinde araştırmaya katılanların kişisel deneyimlerini, bakış açılarını ve hikayelerini ayrıntılı bir şekilde anlatmalarına olanak sağlar. Araştırma yürüten kişi tarafından yapılan görüşmelerde notların tamamı yazılı hale dönüştürülür daha sonra veri analizinde kullanılmaktadır. Nitel görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olabilir; bu da araştırmaya katılan kişinin daha esnek bir şekilde kendini ifade etmesine olanak tanır. Bu görüşme türlerindeki farklılık, araştırmayı yürüten kişinin görüşme sürecindeki kontrolü elinde tutması bakımından değişiklik gösterebilir (Harrell ve Bradley, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırma yöntemlerinden sıkça kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Araştırmacı, tamamen serbest olan yapılandırmamış görüşmeler ile katı bir şekilde belirlenmiş olan yapılandırma görüşmeler arasında bir denge sağlamaya çalışır. Esneklik ve yapı arasındaki denge, araştırmaya katılan kişi için rahat ve üretken bir görüşme ortamı sağlamaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu doğrultuda uygulanan “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında oturumların içerisinde önceden hazırlanmış sorulara yer verilmiştir. Uygulanan eğitim doğrultusunda bazı oturumlarda birebir karşılıklı olarak soru-cevap gerçekleştirilerek fikir alışverişi şeklinde ilerlenmiş bazı oturumlarda ise birden fazla kişiyle grup olarak görüşülmüştür. Bu tür görüşmelerde katılımcıların kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını detaylı bir şekilde paylaşmalarına olanak sağlanması katılımcıların kendini ifade etmesine yardımcı olmuştur.

2.5.4. Gözlem

Gözlem yönteminde araştırmayı yürüten kişi, araştırmaya konu olacak alanı gözlemleyerek orada gerçekleşen olay ve olayları oluş şekillerini dikkate alarak ve olaylara konu olan kişilerin fikirlerini uzaktan veya bizzat olayın içerisinde her şeyi en ince ayrıntısına kadar gözlemleyebilir. Bu yöntemdeki hedef, araştırma konusu olan olayın kimler tarafından nasıl bir şekilde, nerede ve ne sıklıkla hangi yollarla yapıldığını olayın içinden bir bakış açısıyla gözlemlenmesidir (Demir, 2009 ve Jorgensen, 1989). Bu yöntemi kullanan araştırmacı, araştırma alanında oldukça zaman harcar ve her şeyden önce araştırma konusu hakkında detaylı bilgiye sahip olur. Araştırmaya konu olan kişiler nasıl davranışlarda bulduklarını ve hangi şartlar

altında nasıl tepkiler verdiklerini takip eder. Araştırma alanında fark edilmeyecek detayları görme fırsatı yakalar ve esnek bir yapıya sahip olan araştırma tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Waltz vd., 2010).

2.5.5. Odak Grup Görüşmesi

Bir çok katılımcıdan aynı anda veri toplama imkanı sunmakta ve katılımcılar arasındaki etkileşimler grup dinamiği sayesinde zengin ve kapsamlı veriler elde edilmesini sağlamaktadır. Grup içerisinde ortaya çıkan fikir alışverişleri, katılımcıların düşüncelerini daha açık bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu yöntemde katılımcıların benzer özellikleri taşıyan veya belirli bir konuda deneyim sahibi olan bireylerle bir konu hakkında ortak açıklamalarda bulunmalarını sağlar (Bryman, 2004).

2.5.6. Alan Notları

Alan notları araştırmacının sahada yaptığı gözlemleri, topladığı verileri ve deneyimleri ayrıntılı bir biçimde kayıt altına almasını ifade eder. Bu notlar araştırma sürecinin önemli bir parçasını oluşturur. Alan notları, araştırmacının saha çalışması sırasında topladığı bilgileri analiz etmesine ve değerlendirmesine olanak sağlar. Elde edilen bu notlar araştırmacının bulgularını yorumlamasına ve sonuçlar çıkarmasına yardımcı olur.

2.6. VERİLERİN TOPLAMASI

Veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden tez çalışmasında kullanılmasına dair gerekli izinler (Ek 4 -Ek 5) alınmış ve veri toplama araçları hazırlanmıştır. Tez konusunun ve yönteminin uygunluğuna dair Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nden ' Etik Kurul İzni' (Ek 7) alınmış ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulanması için gerekli resmi izinler (Ek 6) alınmıştır.

Eylem araştırmalarında kullanılacak teknikler deneyime sorgulamaya ve uygulamaya dayalı olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Deneyime dayalı teknikler gözlem ve alan notları gibi doğrudan katılımcıları gözleme süreçlerini kayıt altına alabilecek yöntemleri içermektedir. Sorgulamaya dayalı teknikler görüşmeleri, anketleri ve kontrol listelerini kullanarak çalışmaya katılanlardan

derinlemesine bilgi elde etmeyi hedeflemektedir. Uygulamaya dayalı teknikler ise doküman analizini, ses ve video kayıtlarını, günlükler ve öğrenci ürünlerini incelemektedir (Kuzu, 2009). Bu araştırmada ise deneyime dayalı tekniklerden gözlem ve alan notları kullanılmıştır. Ayrıca sorgulamaya dayalı tekniklerden grup halinde yapılan derinlemesine görüşmeleri, katılımcıların düşüncelerini ve duygularını anlamaya yarayan görüşme kullanılmıştır. Akran zorbalığı konusunda çocukların durumları gözlemlenmiş ve araştırmacı öğretmenin yorumlarıyla alan notları olarak kayıt altına alınmıştır.

2.7. VERİLERİN ANALİZİ

Eylem araştırma, araştırma sorularına cevap ararken farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Bu araştırma kapsamında nitel araştırma veri toplama tekniklerinden; görüşme, gözlem ve alan notları kullanılmıştır. Bu görüşmeler bireysel ve odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalarda ise “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği” ve “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği” kullanılmıştır. Bu süreçte, araştırmacı ölçek maddelerine verilen cevapları sayısal değerlere dönüştürerek, verileri gruplandırmış ve benzerlik gösterenler tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında akran zorbalığı farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik beş gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ortamında bahçede ve günlük eğitim akışları içerisinde akran zorbalığına ilişkin tutumlarını ve bu kavrama ait bilgileri gözlem süreci ile elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler analiz edilirken; çocuklar numaralandırılmış ve “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında uygulanan programın verileri bilgisayara aktarılmıştır. MaxQda 2022 paket programına program süresi içerisinde yapılan etkinlikler, görüşme formları ve uygulanan eğitimin sonunda ‘Akran Zorbalığı Denilince Aklınıza Neler Geliyor?’ temalı bir resim çizin yönergesiyle çocukların çizmiş olduğu resimler yüklenmiştir. Araştırmacı öncelikle çocukların akran zorbalığı davranışlarına yönelik incelemelerde bulunmak adına bu dosyaları ele almıştır. Çocukların “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında gerçekleştirilen oturumlarda vermiş olduğu yanıtlara ilişkin kısımları okumuş ve tekrar eden öğeleri bulmak adına kodlamıştır. Tüm sorular için aynı işlem yapıldıktan sonra kodlanan

öğelerden gruplar elde edilmiştir. Çocukların verdiği yanıtlar açık kodlama tekniği kullanılarak kodlanmıştır. “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında altı oturum uygulanmıştır. İlk beş oturum 239 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodlardan alt temalar ve temalara ulaşılmıştır. Son oturumda çocukların çizmiş olduğu resimler yine açık kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Çocukların resimlerinde akran zorbalığı tasvirleri incelenmiş, hangi figürleri kullandıkları ve hangi temaları işledikleri belirlenmiştir. Çocukların çizmiş olduğu 10 resim kodlamaya dahil edilmiştir. Resimlerde “akran zorbalığı”, “akran zorbalığı türleri” ve “iletişimsizlik ve Akran Zorbalığıyla Mücadele” temaları ortaya çıkmıştır. Toplamda 43 kod elde edilmiş, kodlardan temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Kodlamalarını ve gruplandırmalarını sonucu ortaya çıkan analizler MaxQda 2022 Programında görsel araçlar bölümünden yaratıcı kodlama, kod bulutu ve grafikler oluşturularak dışarıya aktarılmıştır. Bütün bu analiz sürecine dair detaylar araştırmanın bulgular ve yorum bölümünde açıklanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları yoluyla elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIĞI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Çocukların akran zorbalığı kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları ve kendileri veya başkaları tarafından yaşanan olumsuz davranışları tanımlamalarına yardımcı olur. Akran zorbalığı kavramını bilmek, başkalarının duygularını anlamak için temel oluşturabilir. Akran zorbalığına maruz kalan bir çocuğun duygularını anlamak ve çocukların empati geliştirilmesine ve zorbalığa uğrayana destek olmalarına yardımcı olabilir bu sebepten bu konuda farkındalıklarını tespit etmek oldukça önemlidir. Zorbalıkla etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için zorbalığın ne olduğunu bilmeleri, onların zorbalık hakkında ne düşündükleri ve nasıl hissettiklerini anlamaları önemlidir.. Çocukların zorbalık hakkında konuştuklarında kendilerini güvende hissetmeleri için, sınıf ortamında güvenliği sağlamak ve verdikleri cevapları yargılamadan kabul etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, açık iletişim teşvik edilerek, öğrencilerin zorbalıkla ilgili deneyimlerini rahatça paylaşabilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Zorbalıkla ilgili yapılan grup görüşmeleri kapsamında çocukların kendilerini ifade etmeleri ve birbirlerinin duygularını anlamalarını sağlamak adına etkinlikler düzenlenmiştir. Sınıf içerisinde çocukların sıklıkla yaşamış oldukları tartışmalar neticesinde zorbalık kavramı düzenli aralıklarla sınıf gündeminde yer almış ve yaşanan olaylardan sonra çocuklarla grup görüşmeleri yapılarak akran zorbalığı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Zorbalık kavramı ve sonuçları üzerine çocukların seviyelerine uygun bir biçimde kendi duygularını ve arkadaşlarının duygularını anlayabilecekleri duygu kartları etkinliği, kendilerini rahatça ifade edebilecekleri dostluk çemberi, çocukların akran zorbalığına ilişkin bir görseli ifade etmeleri ve akran zorbalığı hakkında zihin haritası planlanarak uygulanmıştır. Bu sayede çocukların farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ailelere zorbalıkla ilgili tartışmalar

gerçekleştiğini ve evde de bu konunun konuşulması gerektiği hakkında toplantı düzenleyerek bilgi verilmiştir. Araştırmacı öğretmen, çocukların akran zorbalığı farkındalığının düzeyini anlamak için sınıf içerisinde etkinlikler düzenlemiştir. Bu doğrultuda uygulanacak olan “Akran Zorbalığı farkındalık Eğitiminin” sınıf ortamında sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından sınıftaki çocukların farkındalıkları tespit edilmiş sonrasında zorbalığın önlenmesi için uygulamalar gerçekleştirmiştir.

3.1.1. Duygu Kartları Etkinliğine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal farkındalıklarının düzeyinin farkına varabilmek adına hazırlanmıştır. Çocuklar ilk olarak kendi duygularını ardından arkadaşlarının duygularını tanıyarak ve anlamlandırarak daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Öğrencilere çeşitli duyguları ifade eden görseller gösterilmiştir. Çocuklar duygu kartlarını detaylı bir şekilde incelemişlerdir. Kartta yer alan duygu ifadesine ait yaşadıkları bir anı veya durumu paylaşmaları istenmiştir. Mutlu ifadesini barındıran duygu kartına ait ifadeleri şu şekildedir;

“Bu yüz ifadesini tanıyorum çok mutlu” (Ç7).

“Annem şeker alınca ben de böyle oluyorum” (Ç2).

Kızgın ifadesini barındıran duygu kartına ait ifadeleri şu şekildedir;

“Arkadaşlarım beni oyuna almamıştı” (Ç5).

“Parkta düşmüştüm” (Ç9).

Korkmuş ifadesini barındıran duygu kartına ait ifadeleri şu şekildedir;

“Arkadaşım oyunda beni bulamamıştı” (Ç8).

“Elime tahtanın parçası batmıştı çıkaramayacaklarından korkmuştum” (Ç10).

Çocukların vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda duygularını özgürce ifade edebildikleri görülmüştür. Bu doğrultuda uygulanacak eğitimler kapsamında duygusal farkındalıklarının artabileceği fikri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çocukların duygularını rahatça ifade edebilmeleri iletişim becerilerini geliştirir ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Çocukların yanıtları alındıktan sonra duygu tahmin

oyununa geçilmiştir. Araştırmacı öğretmen, çocukların kulağına bir duyguyu fısıldamış ve o çocuk arkadaşlarına duyguyu beden diliyle anlatmaya çalışmıştır. Sınıftaki arkadaşları da tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu etkinlikle çocukların empati becerilerinin nasıl bir düzeyde olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır ve çocukların kendi duygularını tanımalarına, başkalarının duygularını anlamalarını sağlamıştır.

3.1.2. Dostluk Çemberine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının arkadaşlarının yaşadığı zorlukları anlamaları açısından dostluk çemberi oluşturulmuştur. Öğrencilere kısa bir açıklama yapılmıştır. Çocuklar sandalyelerini alarak büyük bir daire şeklinde oturmuş ve araştırmacı öğretmen sınıfa peluş bir ayıcık getirmiştir. Bu ayıcığı eline alan kişi söz hakkına sahiptir. Sınıftaki diğer kişiler arkadaşının sözünü kesmeden saygı göstererek dinlemeye çalışmalıdırlar. Araştırmacı öğretmen karışık bir şekilde oyuncakları çocuklara verir ve dostluk çemberine dahil olmak isteyen kişilere söz hakkı tanır. Çocuklar o gün nasıl hissettiğini ve neler yaşadığını aktarmaktadır. Çocukların ifadelerinden yola çıkarak, onların akran zorbalığına karşı farkındalık düzeylerini gözlemlemek mümkündür. Çocukların başkaları tarafından incitildiklerinde veya haksızlığa uğradıklarında akran zorbalığına uğradıklarını açıkça ifade etmektedirler. Örneğin; "Hamuru oynarken arkadaşım hamur malzemesini vermedi ve istediğim kadar oynayamadım" (Ç10) ifadesi, çocuk oyun oynarken arkadaşı tarafından dışlanıyor olması veya malzemelerinin paylaşılmaması sebebiyle duyduğu hayal kırıklığını ortaya koymaktadır. Bu durum doğrultusunda çocuğun içinde bulunduğu ortamda zorbalık durumlarını tanıma ve ifade etme becerisini sahip olduğunu ortaya koymaktadır. "Legolardan kule yaptım ve arkadaşım geçerken yıktı"(Ç9) ifadesinde, çocuğun hazırlamış olduğu bir işin isteyerek zarar verilmesi sonucunda duyduğu üzüntüyü ortaya koymaktadır. Arkadaşının yapmış olduğu bu davranışın bilerek yapıldığı ve zarar verilmesi bu durumun zorbalık olarak ifade etmesine yol açmıştır. "Dışarıdaki kediye istediğim ismi koyamadım çünkü arkadaşlarım zaten bir isim koymuşlar" (Ç6) ifadesi, çocuğun çevresinde bulunan kişiler tarafından kendi istekleri doğrultusunda yapmış olduğu eylemlere karıştırılmaması gerektiğini ve saygı duyulmasını istemesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde başkalarının haklarını tanıma ve bu haklara saygı gösterme konusunda

duyarlı olmasına yardımcı olabilir. "Arkadaşım minderi izin almadan elimden çekti" (Ç5) ifadesi, içinde bulunduğu alanı ihlal etmesinden kaynaklı üzüntüsünü ifade etmektedir. Bu doğrultuda çocuğun kişisel alanına saygı gösterilmesi gerektiğini anlama becerisine sahip olduğunu ifade edebiliriz. Çocukların yaşadıkları bu durumları aktardıktan sonra nasıl çözüm bulabileceği hakkında konuşulmuştur. Dostluk çemberi sayesinde her çocuğun bir diğer arkadaşına olumlu yönde geri bildirim vermesiyle etkinlik bitirilmiştir. Bu doğrultuda çocukların birbirlerine saygı göstermeleri ve destek olmaları gerektiği hakkında konuşulmuştur. Bu doğrultuda çocuklar yaşadıkları sıkıntıları paylaşabilmenin rahatlığı içerisinde pozitif sosyal ilişkiler kurma açısından özgür hissetmişlerdir.

3.1.3. Akran Zorbalığı İle İlgili Görsellere İlişkin Bulgular

Öğretmen sınıf ortamına iki ayrı görsel getirmiştir. Öğrencilerin zorbalığa ait bir görsel ve zorbalığa ait olmayan bir görseli ayırt edip edememe durumlarını değerlendirmiştir. Öğretmen, öğrencilerine ilk olarak zorbalığa ait olan görsel hakkındaki fikirlerini sormuştur.

Resim 1: Akran Zorbalığına İlişkin Görse



Çocuklar şu şekilde cevap vermiştir;

“Şiddet” (Ç4).

“Oyuna almıyor” (Ç8).

“Onu istemiyor” (Ç3).

“Onu itiyor” (Ç10).

Öğretmen öğrencilerine zorbalığa ait olmayan bir görseli hakkındaki fikirlerini sormuştur.

Resim 2: Akran Zorbalığına İlişkin Olmayan Görsel



Çocuklar şu şekilde cevap vermiştir;

“iyi anlaşıyorlar” (Ç1).

“Arkadaşlar” (Ç3).

“Oyun oynuyorlar” (Ç5). Çocukların zorbalığı içermeyen görsel hakkındaki fikirlerini paylaşmalarını teşvik ettikten sonra sonlandırılmıştır. Çocukların sorulan sorulara vermiş oldukları yanıtlardan yola çıkarak akran zorbalığına ilişkin bir farkındalıklarının olduğunu söyleyebiliriz. İlk olarak, "Şiddet" (Ç4) ve "Oyuna almıyor" (Ç8) gibi ifadeler, çocukların akran zorbalığına ilişki kurdukları davranışları ifade eden kavramları söylemeleri dikkat çekicidir. Sorulan sorular kapsamındaki bu ifadeler, çocukların başkalarına karşı yapılan olumsuz davranışların veya oyuna almama gibi zorbalık davranışlarını tanıdıklarını gösterir. "Onu istemiyor" (Ç3) ve "Onu itiyor" (Ç10) gibi ifadeler de aynı şekilde zorbalıkla ilişkilendirilebilecek eylemleri ifade etmektedir. Sorulan sorular kapsamındaki bu ifadeler, çocukların istememe durumları veya fiziksel zorbalık gibi zorbalık çeşitlerini bildiklerini ve farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Bunun dışında akran zorbalığı konusunda resim 2 hakkındaki yorumlarını içeren ifadelerde, çocukların zorbalık barındırmayan davranışları bilmeleri olumlu etkileşimleri tanıdıkları ve bu ilişki biçimlerini tanıdıklarını gösterir.

Genel olarak baktığımızda, çocukların akran zorbalığı ile ilgili bazı davranışları ifade etmeleri ve akran zorbalığı ile ilgili olmayan olumlu davranışları ayırt edebilmeleri bu konu hakkındaki farkındalıklarının olduğunu göstermektedir. Bu farkındalık, çocukların duygusal anlamda ve sosyal anlamda gelişimleri açısından oldukça önem taşımakla birlikte pozitif ilişkilerin kurulması açısından ve akran zorbalığının önlenmesi açısından önemli bir adımdır.

3.1.4. Zihin Haritasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerle akran zorbalığına yönelik zihin haritası oluşturulmuştur. Öğrencilere “akran zorbalığı denilince ilk aklınıza geleni söyler misiniz?” Sorusu yöneltildikten sonra yanıtlar alınmıştır; “Zorbalık, arkadaş, vurma, itme, sevmeme, izin almama, canını yakma”. Çocukların yanıtlarına bakıldığında akran zorbalığına yönelik algısal farkındalıklarının olduğu ifade edilebilir. Çocukların bu kavramları kullanıyor olması, duygusal ve sosyal açıdan ileri seviyede olduklarını ifade edebilir. Akran zorbalığı ile ilgili bu tür kavramların biliniyor olması çocukların yaşadıkları deneyimlerin ve arkadaşları ile olan ilişkilerini daha iyi anlamalarını olanak sağlar. Bu farkındalıkla birlikte çocukların olumsuz davranışlarını tanıyabilmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca bu durum çocukların akran zorbalığına mücadele etmek için gerekli olan becerileri kazanmaları noktasında da ön hazırlık olabilir.

Şekil 1. Zihin Haritasına Verilen Cevaplara İlişkin Kod Bulutu



3.1.5. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sınıf Ortamında Akran Zorbalığı İle İlgili Doğru Ve Yanlış İfadeleri, Çeşitli Eylemlerine İlişkin Yapılan Konuşma Metinlerine İlişkin Bulgular

Çocukların birbirine karşı gösterdikleri zorbalık eylemleri aşağıda yer almaktadır:

1. Durum: Öğrenci saçını düzelterek demiştir fakat o sırada diğer iki arkadaşı saçını ıslatarak onun ağlamasına sebep olmuştur. Bu durumda öğretmen o an müdahale olarak öncelikle ağlayan öğrenciyi sakinleştirmek adına söz ve telkin edici davranışlarda bulunmuştur. Daha sonra zorbalık davranışı gösteren öğrencileri ve zorbalığa uğrayan öğrenciyi yanına alarak problem üzerine konuşma gerçekleştirmiştir. Açık bir biçimde yaptıkları davranışın arkadaşlarını üzdüğünü ifade etmiş ve bunu zorbalığa uğrayan öğrencinin kendisinde arkadaşlarına ifade etmesi için teşvik etmiştir. Zorbalık davranışında bulunan iki öğrenci bu olumsuz hisleri birinci ağızdan duyduğunda olaya bakış açıları değişmiştir. Yaptıkları eylemin arkadaşlarını ne kadar üzdüğünü fark etmeleri sonucunda kendi istekleri ile özür dilemiş ve oyuna devam etmişlerdir. Bunun devamında tekrar böyle bir olay yaşanmaması adına farkındalık konuşmaları devam etmiştir.

2. Durum: Öğrenci bir kitaba bakmak isterken diğer bir öğrenci elinden kitabı çekiyor ve bu esnada kâğıt öğrencinin elini kesiyor ve eli kanıyor. Eli kanayan öğrencinin arkadaşları bu duruma sinirlenip, arkadaşlarının intikamını almak istedikleri için diğer kitabı çeken arkadaşlarına saldırıyorlar. Burada gözlemlenen çocukların grup halinde arkadaşlarına saldırma eylemi gerçekleştirmesi ve araştırmacı öğretmenin müdahalesiyle yatışmalarıdır. Araştırmacı öğretmen, öncelikle kitabı çeken ve eli kesilen öğrenciyle bir konuşma yapmıştır. Burada birbirlerine olan davranışlarının istemedikleri sonuçları olabileceği ve zarar verme noktasına geldiğinde canlarının ne derece acıyabileceğine dair yaşadıkları olayı örnek göstererek bir farkındalıkta bulunmuştur. Daha sonra gruplaşarak arkadaşlarına saldıran çocuklarla yaptıkları davranışın sonuçları ve olan durumun onların saldırısı ile daha olumsuz hal alması ile ilgili bir konuşma yapılmıştır. Sonuç olarak birbirlerinden özür dilemiş ve ortak bir grup oyunu oynanmıştır. Bu sayede hem grubun olumsuz havası olumluya evrilmiş hem de grup olma bilincinin faydalı tarafı gösterilmiştir.

3. Durum: Öğrenciler oyun zamanı içerisinde oyun oynarken evcilik oyununda anlaşmazlık yaşamışlardır. Birbirlerine verdikleri oyun içindeki rollerde sıkıntı yaşamaları sonucu birbirlerine “bebek gibi ağlama” cümlesini kullandıklarında olay daha fazla olumsuz bir hal almıştır. Buna karşılık “seni patak manyağı yaparım, dedemin bastonuyla kafana vururum” cümleleri ile olumsuz bir durum oluşturmuş ve bununla birlikte araştırmacı öğretmene şikâyete gelmişlerdir. Araştırmacı öğretmen öncelikle olayı her iki taraftan dinlemiş ve daha sonra her iki tarafın yanlış bulduğu yanlarını ifade etmiştir. Daha sonra o an ki duygularını ifade etmelerini istemiştir. Öğrenci “kalbim çok kırıldı” derken diğeri “bütün kuralları o koyduğu için sinirlendim” demiştir. Empati yaparak olayı daha anlaşılabilir hale getirmek için araştırmacı öğretmen ufak bir empati oyunu oynatmıştır. Oyun sonucunda daha sakin ve birbirlerine karşı yumuşak oldukları gözlemlenmiştir. Güzel sözler söylemek üzerine tüm sınıfta etkinlik yapılmıştır.

3.2. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ZORBALIĞI DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR

“Okul Öncesi Akran Zorbaları Ölçeği’ni”, araştırmacı öğretmen on beş öğrencisi için doldurmuştur. Bu ölçekle akran zorbalığı düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı öğretmenin ölçek ile değerlendirmesi, gözlemleri ve alan notları bir araya getirildiğinde on beş öğrenciden beşinin seyirci rolünde olduğu, dört öğrencinin zorba olduğu ve altı öğrencinin zorba-mağdur olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet farklılıkları da belirgin olup, erkek öğrencilerde fiziksel zorbalık, kız öğrencilerde ise sözel ve ilişkisel zorbalık öne çıkmaktadır. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır: fiziksel zorbalık ve sözel-ilişkisel zorbalık. Fiziksel zorbalık, itme, vurma, tekmeleme gibi bedensel şiddet içeren davranışları içerirken; sözel-ilişkisel zorbalık, dedikodu yayma, dışlama, hakaret etme gibi sosyal ilişkileri ve sözel ifadeleri hedef alan davranışları kapsar. Bu tespitler, okul ortamındaki zorbalık dinamiklerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 1: Öğrencilerin Zorbalık Türleri

Öğrenci No	Cinsiyet	Zorbalık Türü
1	Kız	Sözel-ilişkisel
2	Kız	Sözel-ilişkisel
3	Kız	Sözel-ilişkisel
4	Kız	Sözel-ilişkisel
5	Erkek	Fiziksel
6	Erkek	Fiziksel
7	Erkek	Fiziksel
8	Erkek	Fiziksel
9	Erkek	Fiziksel
10	Erkek	Fiziksel
11	Erkek	Fiziksel
12	Erkek	Fiziksel
13	Erkek	Fiziksel
14	Erkek	Fiziksel
15	Erkek	Fiziksel

3.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZAÇ ÖZELLİKLERİNE YÖNELİK BULGULAR

“Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ni”, çocukların anneleri on beş öğrenci için doldurmuştur. Bu ölçekle mizaç özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yedi tanesinin tepkisellik mizaç özelliğinin ağır bastığı, üç tane öğrencinin sebatkarlık mizaç özelliğinin ağır bastığı, üç öğrencinin ritmiksellik mizaç özelliğinin ağır bastığı ve son olarak iki öğrencinin sıcakkanlılık mizaç özelliğinin ağır bastığı kanısına ulaşılmıştır.

3.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ MİZACA UYGUN UYGULAMALARI İÇEREN STRATEJİLERİN ÇOCUKLARIN AKRAN ZORBALIĞI FARKINDALIKLARI VE ZORBALIK DURUMLARINA YÖNELİK BULGULAR

MEB’in “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” uygulanırken araştırmacı öğretmen, çocukların mizaçlarına yönelik planlama gerçekleştirmiştir. Eğitim

gerçekleştirilmeden önce araştırmacı öğretmen tarafından doldurulan okul öncesi akran zorbalığı ölçeğinde; on beş öğrenciden beş tanesinin bu davranışlara seyirci olduğu, dört tane öğrencinin zorba olduğu altı öğrencinin ise zorba-mağdur olduğu dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen oturumlar, akran zorbalığı ölçeğinden yüksek puanı alanlar ve araştırmacı öğretmenin gözlem ve alan notları sonucu tespit ettiği zorba-kurban olan öğrencileri dikkate alınarak düzenleme yapılmıştır. Uygulamada ise tespit edilen on öğrenciye odaklanılmış ve toplamda on beş öğrencinin katılımı sağlanmıştır. Çocuklar için kısa mizaç ölçeğinde; zorba olan öğrencilerin mizaç özelliklerinin daha çok tepkisel, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin mizaç özelliklerinin ritmiksel ve seyirci konumundaki bu öğrencilerin ise sebatkar olduğunu göstermektedir. Bu eğitim kapsamında öğrencilerin bilgi sahibi olması açısından sabah toplantılarında kısaca yapılacaklardan bahsedilmiştir. Oyun zamanlarında yaşanılan bir problem varsa çember oluşturulmuş toplu biçimde problem çözülmeye çalışılmıştır. Uygulamalar yapılırken çocuklar bilgilendirilmiş, sınıfta oturma düzeni mizaç özelliklerine göre ayarlanmıştır. Sıcakkanlı mizaç özelliğine sahip iki öğrenci yan yana, tepkisel mizaç özelliği ağır basan öğrenciler ise birbirlerinden uzak şekilde oturtulmuştur. Özellikle hikâye zamanlarında oturma düzenine çok dikkat edilmiştir. Hikaye sonrası sorulan soruların yanıtları ilk olarak tepkisellik mizaç özelliği gösteren kişilerden alınmıştır. Sebatkarlık mizaç özelliğine sahip öğrencilerin verdikleri yanıtlarda arkadaşları onları dinlemekte zorluk yaşasalar da var olan anlatma isteklerini sürdürme adına teşvik edici geri bildirimler de bulunulmuştur. Öğrencilerin yanıtlarının ardından arkadaşları tarafından takdir almaları onları çok mutlu etmiştir.

Mizacın sıcakkanlılığı boyutunda, öğrenciler arkadaşlarıyla grup etkinliklerine katılımda mutlu olacaklarından gerçekleştirilen eğitim grubunun tamamını içine alacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan eğitimde rol oyunu gerçekleştirdiğinde küçük gruplarla ayrılarak ortak bir katılım şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitiminin uygulandığı hafta her gün başlangıcında ve sonunda daha önce yapıldığı gibi öğrencilerin birbirleriyle paylaşımda bulunabilecekleri bir çember oluşturulmuştur. Bu çemberin içerisinde çocukların akran zorbalığına yaşadıkları problemleri anlayabilecekleri, duygularını ifade edebilecekleri bir ortam

sağlanmıştır. Araştırmacı öğretmen, eğitim kapsamında iki öğrencisinin sıcakkanlılığı mizacı özelliği gösterdiğini bildiğinden eğitimde aktif rol almaları üzerinde durmuştur.

Mizacın sebatkârlık boyutunda çocukların yapmış oldukları bir etkinlikte devamlılığını ve çalışabilme kabiliyetini ortaya koymaktadır. Öğrencilerle yapılan eğitimde bir haftayı içine alan ve art arda gerçekleştirilen eğitimler çocukların uyum göstermeleri açısından kolaylık sağlamıştır. Yapılan eğitimde sebatkarlık mizaç özelliği ağır basan öğrencilerin etkinliklerini tamamlamaları için ekstra zaman tanınmıştır.

Mizacın ritmiklilik boyutunda çocukların içinde buldukları eğitimi düzenli bir rutin halinde gerçekleştirilmiştir. Akran zorbalığı kavramı hakkında eğitim süreci içerisinde “Zorba Olma Kanka Ol!” sloganıyla birlikte dans hareketleri gerçekleştirilmiştir. Düzenli bir biçimde bu ritim çubuklarıyla “Zorba Olma, Dost Ol! İnsanlara Saygılı Ol! Arkadaşın Düşerse İlk Kaldıran Sen Ol!” şarkısı söylenmiştir.

Mizacın tepkisellik boyutunda ise çocuklar yaşadıkları olaylara karşı hızlı ve güçlü tepkiler vermektedir. Bu doğrultuda eğitim uygulanırken kısa süreli uygulama yapılmış ardından açık hava oyunları gerçekleştirilmiştir. Çocukların vermiş oldukları yanıtlardan sonra öğrencilerin dikkatini çekme adına eğitimde kullanılan görseller gizemli bir şekilde öğrencilere sunulmuş ve bu sayede ilgilerini canlı tutmaya çalışılmıştır. Eğitimde yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu bu mizaç özelliğine sahip olduğundan hikâye okunduktan sonra fiziksel aktiviteler gerçekleştirilmiştir.

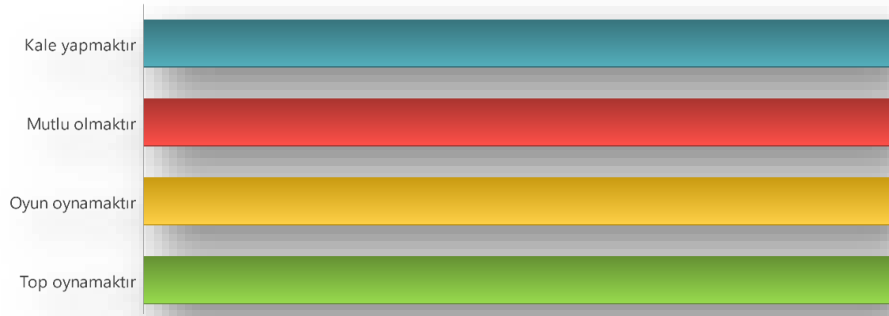
“Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” uygulanırken çocukların mizaçları yönelik olarak uygulanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ve akran zorbalığı davranışları belirlendikten sonra en iyi şekilde gelişim gösterebilmeleri açısından iki değişkene dikkat edilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak benzersiz olduğunu bilerek ve bireysel farklılıklarının olduğunu dikkate alarak uygulama yapılmıştır. Bu eğitim programı gerçekleştirilirken mizacın dört boyutu dikkate alınmış ve çocukların aktif katılımlarını sağlamak için uygun bir öğrenme ortamı hazırlanmıştır. Bu şekilde her çocuğun akran zorbalığı davranışlarının önlenmesi ve olumlu sosyal beceriler geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır bu amaçla çocukların

mizaçları uygun hareket edilmiştir. MEB'in "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi" aşağıda yer alan şekilde uygulanmıştır:

3.4.1. Çocukların, Akran Zorbalığı Kavramı Hakkındaki Bilgilerine Yönelik Bulgular

Oturum 1- Sincap Sini ile Sincap Mini: "Öğrencilerin, akran zorbalığı kavramını ve akran zorbalığında bulunan rolleri tanınması, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin neler hissettiğini fark etmesi" (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s. 9-13) amaçlarıyla gerçekleştirilen birinci oturumun ilk kısmında çocuklara bir hikâye (Ek-8) okunmuştur sonrasında bu hikâyeye yönelik sorular yöneltilerek cevaplandırmak isteyen öğrencilerin cevapları kaydedilmiştir ve oturum tamamlanmıştır. Sorulan altı soruya çocuklar tarafından verilen cevaplar aşağıda şekil 2- şekil 7 ile sunulmuştur.

Şekil 2. Arkadaşlık Kavramına İlişkin Grafik



Grafikte görüldüğü üzere; "Arkadaşlık nedir?" sorusuna yalnızca dört çocuk cevap vermiş ve çocukların arkadaşlıkla ilgili tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

"Bloklerle büyük bir kale yapmaktır" (Ç1).

"Oyun oynamaktır her şey demektir paylaşmaktır" (Ç3).

"Mutlu olmaktır" (Ç7).

"Top oynamaktır" (Ç10). Bu sonuçlar, çocukların arkadaşlığı genellikle oyun, paylaşım ve mutlulukla ilişkilendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, arkadaşlık kavramının çocuklar için somut aktivitelerle anlam kazandığı gözlemlenmiştir.

Çocuklar, arkadaşlığı birlikte bir şeyler yapma, ortak aktiviteler ve birlikte vakit geçirme üzerinden tanımlamaktadır. Bu, çocukların sosyal ilişkilerinde paylaşım ve birlikte olmanın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuklar için arkadaşlık, aynı zamanda duygusal bir bağ olup, mutluluk ve eğlence kaynağı olarak da algılanmaktadır. Şekil 1’de yorumlanan arkadaşlık- oyun oynama ilişkisi şekil 2’de de desteklenmektedir.

Şekil 3. Çocuklarının Arkadaşlarıyla Yapmaktan Hoşlandıkları Aktiviteler Grafiği

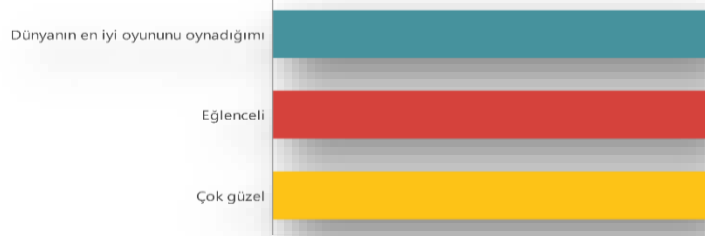


Grafikte görüldüğü üzere; “Arkadaşlarıyla en çok neler yapmaktan hoşlanırsın?” sorusuna iki çocuk cevap vermiş ve çocukların soruyla ilgili tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

“Resim yapmaktan hoşlanırım”(Ç7).

“Oyun oynamaktan hoşlanırım”(Ç10). Çocukların ifadeleri, arkadaşlıklarını oyun ve yaratıcı etkinlikler üzerinden kurduğunu göstermektedir. Bu aktiviteler, çocukların hem eğlenmelerine hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da, arkadaşlık bağlarının güçlenmesine ve çocukların duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır.

Şekil 4. Çocukların Arkadaşlarıyla Oyun Oynadıklarında Hissettikleri Duygulara İlişkin Grafik



Grafikte görüldüğü üzere; “Bunları yaparken neler hissedersin?” sorusuna üç çocuk cevap vermiş ve çocukların soruyla ilgili tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

“Dünyanın en iyi oyununu oynadığımı hissedirim” (Ç5).

“Çok güzel hissedirim” (Ç9).

“Güzel ve eğlenceli hissedirim” (Ç10). Oyun, çocuklar için bir eğlence kaynağıdır. Arkadaşlarıyla oyun oynarken büyük bir keyif alırlar ve bu keyif, onların oyun sırasında daha fazla zaman geçirmek istemelerine neden olabilir. Eğlenceli vakit geçirmek, çocukların genel ruh halini olumlu yönde etkileyebilir ve onların stresten uzaklaşmasını sağlayabilir. Ayrıca, çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynadıklarında bir gruba ait olma duygusunu yaşarlar. İçinde buldukları grupta var olma adına olumlu davranışlarda bulunabilirler. Bu, onların sosyal ilişkilerini güçlendirebilir ve arkadaşlık bağlarını kuvvetlendirebilir. Oyun sırasında hissettikleri bağlılık, onların özgüvenini artırabilir ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Şekil 5. Çocukların Arkadaşlarıyla Anlaşamadığı Zamanlarına İlişkin Grafik



Grafikte görüldüğü üzere; “Arkadaşlarımızla anlaşamadığımız zamanlar da olabilir. Böyle durumlara örnek vermek isteyen var mı?” sorusuna dört çocuk cevap vermiş ve çocukların en çok oyunda sinirlenmek ifadesine yer verdikleri görülmektedir. En az oranda ise oyuncak paylaşmamak olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların soruyla ilgili tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

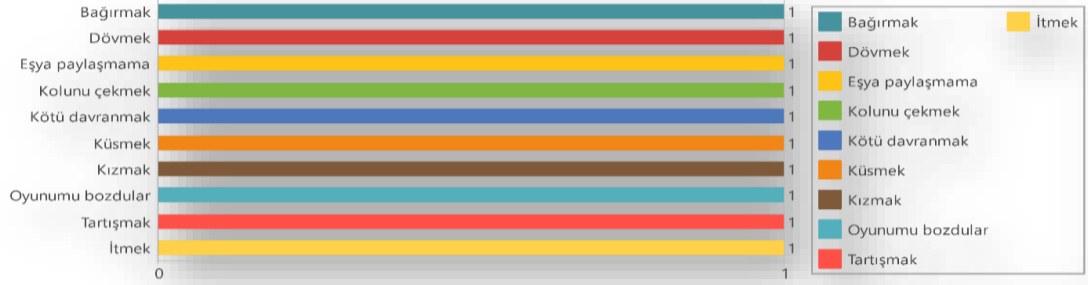
“Oyun oynarken sinirlendirirse”(Ç3).

“Oyuncağı paylaşmadığımızda”(Ç5).

“Çiçeklerimizi üflediklerinde”(Ç9).

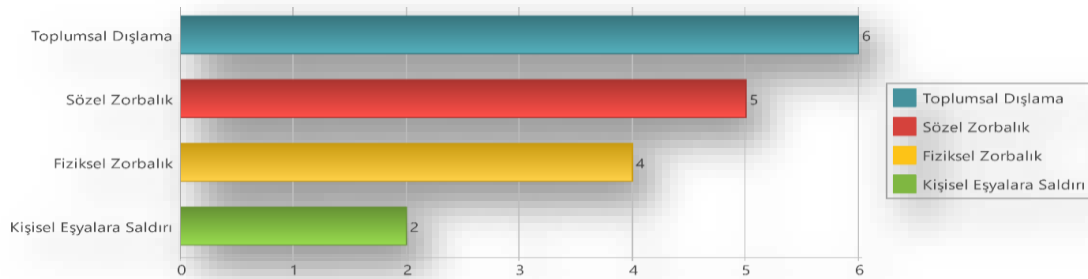
“Topumu patlattıklarında sinir olurum, gıcık ettiklerinde, topumu alıp kaçtıklarında”(Ç10). Çocuklar oyun oynadıklarında bazen anlaşmazlıklar yaşayabilirler ve bu durumlarda çeşitli sebeplerle sinirlenebilirler. Yaşamış oldukları bu anlaşmazlıklar, genellikle paylaşım sorunlarından, oyun kurallarına uyulmamasından veya kişisel eşyaların zarar görmesinden kaynaklanabilir. Oyun sürecinde, bir çocuğun arkadaşıyla oyuncağını paylaşmak istememesi veya bir arkadaşının eşyalarını zarar vermesi gibi durumlar çocukların arasında problem oluşturabilir. Çocukların sevdikleri ve değer verdikleri bir oyuncağın veya eşyanın zarar görmesi de oyun sırasında haksızlığa uğradıklarını hissetmelerini ve bu durumdan kaynaklı sinirlenmesine yol açabilir.

Şekil 6 Çocukların Zorbalıkla Karşılaşmalarına İlişkin Grafik



Grafikte görüldüğü üzere; “Arkadaşlarımız ile anlaşmazlık yaşayabiliriz. Ancak bundan farklı olarak zorbalık dediğimiz bir durum da vardır. Daha önce zorbalıkla karşılaştınız mı?” sorusuna çocukların tamamı cevap vermiştir. Çocukların tamamının zorbalıkla daha önce karşılaştıklarını ifade edebiliriz. Ayrıca çocukların hepsi daha önce zorbalık kavramını duyduklarını söylediler. Grafikte de görüldüğü üzere her çocuk farklı cevaplar vermiştir. Çocukların vermiş oldukları tanımlardan yola çıkarak zorbalık kavramı, oyun ve sosyal etkileşimler sırasında karşılaşılabilen bir durum olmakla birlikte çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Zorbalıkla ilgili olarak tartışmak, itmek ve küsmek gibi olumsuz davranışları dile getirirler. Ortaya çıkan bu tür davranışlar akran zorbalığına maruz kalan çocukların duygusal ve fiziksel boyutta kırgınlık yaşamasına neden olabilir. Örneğin kötü davranmak, çocukların birbirlerine karşı saygılı bir çerçevede olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum çocukların içinde buldukları iletişimi ve karşılıklı anlayışı olumsuz etkilemektedir.

Şekil 7. Çocukların Zorbalık Kavramına İlişkin Grafik



Grafikte görüldüğü üzere; “Zorbalığın ne olduğunu bilen var mı?” sorusuna on çocuk farklı farklı cevaplar vermiştir. Çocukların en çok toplumsal dışlama teması altında cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Toplumsal dışlama teması altında şu cevaplar verilmiştir; birini zorlamak, kötü davranmak, küsmek ve rahatsızlık etmek. Sözel zorbalık teması altında şu cevaplar verilmiştir; ezik, kötü kelimeler ve şişko patates. Fiziksel zorbalık teması altında şu cevaplar verilmiştir; dövmek kavga etmek ve itmek. Çocukların soruyla ilgili tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

“Kötülük demek dövmek itmek yırtmak birisinin elinden bir şey çekmek. Oyun parkına gitmişim. Killolu bir çocuk üzerime atladı ve bana zorbalık yaptı” (Ç1).

“Biri bana zorbalık yaptı ben de ona yaptım kötülük demek” (Ç3).

“Kuzenimle resim çiziyordum beni rahatsız etti zorbalık yaptı. Ezik derler bize biz üzülürüz bu şekilde bize zorbalık yaparlar” (Ç6).

“Komşumuza gittiğimizde resim çizecektik komşumun kızı bana şişko patates ve saçların çok kötü dedi bana zorbalık yaptığı kötü davranmak kavga etmek” (Ç7).

“Arkadaşım bana yap yap dedi ben de yapmak istemedim beni zorladığı için zorbalık yaptı” (Ç8).

“Arkadaşlarıyla küser kötü davranır ve döver ona çok kötü davranışlar yapar ve kötü kelimeler söyler arkasından gelerek onu korkutur” (Ç9). Çocuklar yaşanan zorbalığın kurbanlar üzerinde oluşacak olumsuz etkileri anlayabilirler. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların kendilerini üzgün hissedebilecekleri, yalnız hissedebilecekleri ve korkarak güvende olmadıklarını hissedebileceklerini bilirler. Çocukların bu tür bilgileri bilmeleri akran zorbalığı ile ilgili farkındalıklarını artırabilir ancak akran zorbalığı karşıtı tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaz. Çocukların zorbalığa tanık olduklarında ne yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Altı tane soru sorulduktan sonra akran zorbalığı hakkında hikaye okundu (Ek-8) ve öğrencilere bu hikaye kapsamında sorular yöneltildikten sonra aşağıdaki yanıtlar alınmıştır;

"Hikâyede Sincap Sini, Mini'ye ne yaptı?" (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.9-7). Sınıftaki herkes sincap sinin Mini'ye zorbalık yaptığını söyledi.

“Sini onun fındıklarını izin almadan elinden çekip aldığında Mini hangi duyguları hissetmiş olabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.9-7). Öğrencilerin çoğu fincan Sinin üzüleceğini, korkacağını söylediler.

“Siz Mini’nin yerinde olsaydınız mesela bir arkadaşınız oyuncağınızı elinizden izin almadan çekip alsaydı neler hissederdiniz?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.9-7). Kötü hissededik cevabını verdiler.

“Sizce Sini neden böyle yapmış olabilir?”

“Zorbalık yapmak istemiş olabilir” (Ç3).

“Onu oyuna almak istememiş olabilir” (Ç6).

“Daha önce hiç buna benzer bir durumla karşılaştınız mı?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.9-7).

“Arkadaşım sınıfta kurmuş olduğum blokları yıktığı için sinirlenmişim” (Ç1).

“Anneyi tekmeleyen bir çocuk zorbalık yapmış olabilir” (Ç2).

“Arkadaşlarıyla eşyayı paylaşmamış küsmüş bir arkadaşı kule yapmış sonra da anlaşmışlar” (Ç3).

“Birkaç arkadaş birbirine kızmışlar dövmüşler istediğini vermiyormuş sonra oyuncağı paylaşıp oynamışlar ve barışmışlar” (Ç4).

“Arkadaşım ile tartışıyorduk evime gel demiştim ancak gelmedi sözünü tutmadığı için ona çok kızdım” (Ç5).

“Pembe balon için arkadaşım ile tartışmıştık birbirimize bağıryorduk. Arkadaşımın kolunu çektim barışmayı ilan ettim ve tartışma sonlandı” (Ç6).

“Bir arkadaşım sınıfımızdaki bir arkadaşımıza kötü davranmıştı” (Ç7).

“Bir arkadaşım başka bir arkadaşımın saçını çekelim demişti” (Ç8).

“Bir arkadaşısı onu itmiş diğeri de ona gülmüş evime gideceğim diye ağlamış” (Ç9).

“Arkadaşlarım oyun oynarken kavga etmişler birinin köpek olması lazım diğeri olmak istememiş” (Ç10).

Şekil 8. Sincap Sini ile Sincap Mini Hikayesine Verilen Cevaplara İlişkin Kod Bulutu



Şekil 8’de görüldüğü üzere çocuklar verdikleri cevaplarla sözel zorbalıktan ve fiziksel zorbalıktan söz etmişlerdir. Birinci oturumun sonunda çocukların akran zorbalığı kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları ifade edilebilir. Sınıf içerisinde okunan hikayelerle akran zorbalığı sürecine maruz kalan ve bu süreçte yer alan kişilerin neler hissedebildiklerini fark etmişlerdir. Bu oturum, akran zorbalığı konusunda farkındalık oluşturulmuştur ve akran zorbalığında yer alan kişilerin rollerini anlamalarını sağlamıştır. Bu süreçte çocukların akran zorbalığına yer alan zorba ve kurbanı tanımlamaları, gerçekleştirmiş oldukları davranışlarını değerlendirmelerini ve bu doğrultuda öz eleştiri yapmaları açısından fırsatlar sunabilir. Akran zorbalığının ne olduğunu bilmeleri ve bu davranışları sergileyenler için nasıl görüldüğünü bilmeleri çocukların kendi davranışlarını veya başkalarının davranışlarını daha iyi görmelerine imkan sağlar. Bu sayede çocukların empati geliştirmesine ve içinde buldukları sosyal ilişkilerinde daha bilinçli ve daha fazla sorumluluk almalarına yardımcı olabilir.

3.4.2. Çocukların, Akran Zorbalığı İle Arkadaşlar Arası Anlaşmazlık Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Oturum 2- Zorbalık mı Anlaşmazlık mı Oyunu: “Öğrencilerin, akran zorbalığı ile arkadaşlar arası anlaşmazlık arasındaki farkı ayırt etmesi” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s. 9-13) amaçlarıyla gerçekleştirilen ikinci oturumun ilk kısmında çocuklara daha önce anlatılmış hikaye hakkında sorular sorulmuş ve hatırlatma

yapıldıktan sonra her bir çocuğa yeşil ve kırmızı olmak üzere iki ayrı kart verilmiştir. Çocuklara şu yönerge verilmiştir; “Eğer zorbalık diyorsanız yeşil kartlarınızı, anlaşmazlık diyorsanız kırmızı kartlarınızı havaya kaldırmanızı istiyorum.” Kırmızı kart kaldıran öğrenci varsa onlara “Sence neden burada zorbalık yok?” diye sorulur. Yeşil kart kaldıran öğrencilere, “Sizce bu, neden zorbalıkla ilgili? Burada zorbalık yapan kim? Zorbalığa uğrayan kim?” soruları sorulur (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.15). Ardından dört ayrı senaryoya ait görseller sırayla öğrencilere gösterilerek senaryolar okunmuştur. Oturumun sonunda ise; “Gördüğümüz gibi zorbalıkla anlaşmazlık birbirinden farklı şeylerdir. Zaman zaman arkadaşlarımızla tartıştığımız, anlaşamadığımız durumlar olabilir. Ama hiç kimsenin zorbalık yapmaya hakkı yoktur. Sonraki etkinliklerimizde zorbalıkla karşılaşırsak neler yapabileceğimizi ayrıntılı konuşacağız” denilerek oturum sonlandırılmıştır. Senaryolara çocuklar tarafından verilen cevaplar yaratıcı kodlamayla aşağıda şekil 7’de sunulmuştur.

“Senaryo 1: Efe, birçok kez onlarla oyun oynamak isteyen Buğra’yı hiçbir oyuna almıyor. Buğra oldukça güçlü olan Efe’den korktuğu için bu durumu kimseye anlatamıyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.15). İlk senaryoda çocukların hepsi zorbalık yapıldığını söyledi zorbalığa uğrayan kişinin de Buğra olduğunu ifade ettiler.

“Kötülük yapıyor itiyor kızıyor istemiyor sevmiyor”(Ç1).

“Kötü bir çocuk”(Ç3).

“Arkadaşını sevmiyor çünkü onu hep rahatsız ediyormuş”(Ç5).

“Ona zorbalık yapıyor o da üzülüyor ve ağlıyor”(Ç6).

“Yapıyor çünkü onu sevmiyor”(Ç7).

“Onu sevmediği için ona zorbalık yapıyor” (Ç8).

“Onu sevmediği için başka kötü birisiyle oynayacak”(Ç9).

“Arkadaşını sevmediği ve kötü bir insan olduğu için zorbalık yapıyor”(Ç10).

“Senaryo 2: Defne ve Eylül aynı oyuncakla oynamak için birbirleri ile kavga ettiler ve öğretmen oyuncakla ikisinin de bir süre oynamasına izin vermedi” (Bulut Ateş ve

Cenkseven Önder, 2021, s.15). Sınıftaki herkes anlaşmazlık olduğunu söyledi aralarında bir tartışma yaşadılar ancak zorbalık olmadığını ifade ettiler.

“Senaryo 3: Batuhan ne zaman Rüzgâr’ın yanından geçse, Rüzgâr onu bilerek itip yere düşürüyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.15). Hepsi zorbalık yanıtını verdiler.

“Zorbalık çünkü onu itti”(Ç1, Ç3, Ç8).

“Zorbalık onu oyuna almak istemedi ve itti”(Ç5).

“Arkadaşı onu sevmiyor ve kötülük yapmayı sevdiği için ona zorbalık yapıyor”(Ç7).

“Oyun oynarken onu istemediği için onu itti”(Ç10).

“Senaryo 4: Buse ve Yeliz sınıf arkadaşları Eren’e sürekli “şişman, şişman” diyorlar ve Eren bu yüzden sınıfta sürekli ağlıyor”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.15). Hepsi zorbalık yanıtını verdiler.

“Kızardım”(Ç3).

“Onların yerinde olsaydım döverdim”(Ç4), (Ç10).

“Üzülürdüm”(Ç5).

“Daha kötü davranırsa biz ona üzülen kişiye yardım edeceğiz ama zorbalık yapana yardım etmeyeceğiz”(Ç6).

“Kötü hissederdim”(Ç8).

“Senaryo 5: Asya’nın kuzeni boğuşmalı oyunları çok sevdiği için Asya’ya bu oyunları oynamak için ısrar ediyor ama Asya bu oyunlardan hoşlanmadığı için onun isteğini kabul etmiyor”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.15).

“Zorbalık çünkü kızı maça almadı istediği oyunu oynamadılar”(Ç1):

“Anlaşmazlık çünkü buluşalım demiş biri oynayalım demiş küsmüşler”(Ç3).

“Anlaşmazlık çünkü asya o oyunları sevmiyor kuzeni de yaramazlık yapmak istiyor ve birlikte oynuyorlar boğuşmuyorlar”(Ç5).

“Zorbalık yapıyor”(Ç6).

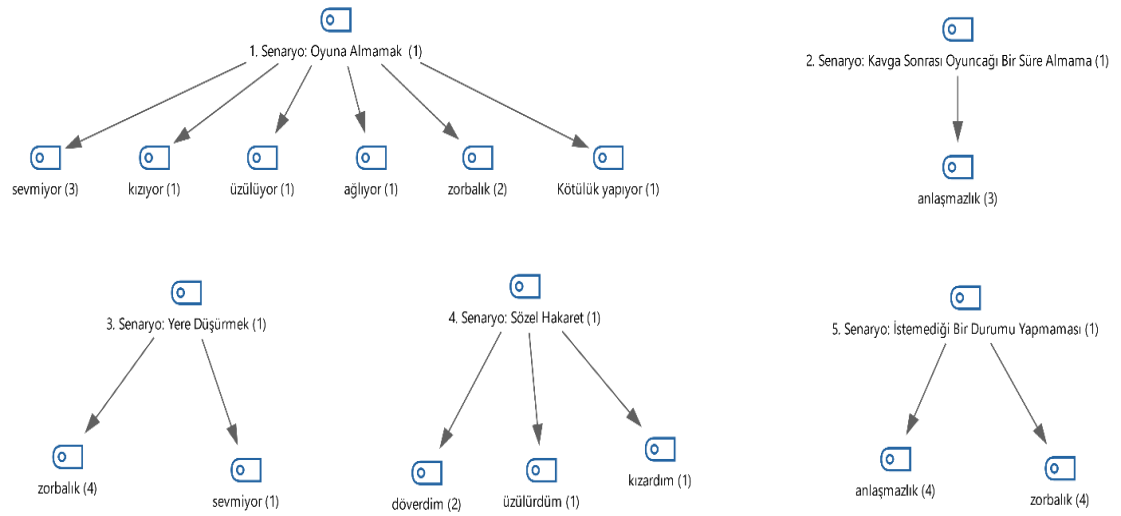
“Anlaşmazlık var çünkü kuzeni hep istediği oyunları istiyor”(Ç7).

“Zorbalık yaptığı için oynamak istemiyor”(Ç8).

“Zorbalık çünkü asya oynamak istemiyor çünkü onları sevmiyor”(Ç9).

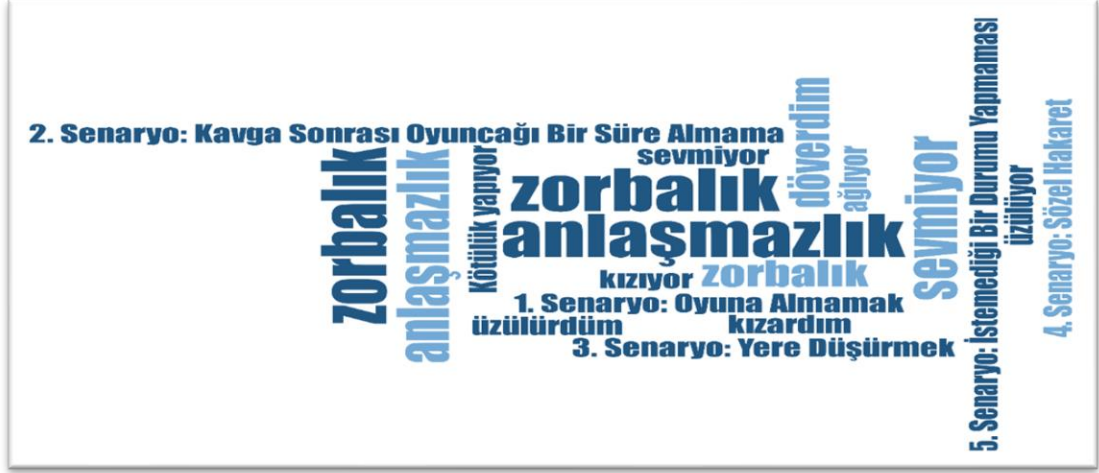
“Anlaşmazlık çünkü o kuzeniyle kavgalı oyunlar seviyor can yakıcı oyun oynadıkları için kuzeni oyun oynamak istemiyor”(Ç10).

Şekil 9. Senaryolara Verilen Cevaplara İlişkin Yaratıcı Kodlama



Şekil 9’da görüldüğü üzere; çocukların senaryoya verdikleri cevaplarda üzülmek, kötülük yapmak, anlaşamamak, sevmemekten söz etmişlerdir. Senaryolarda ifade edilen akran zorbalığı ve anlaşmazlık arasındaki farklar, çocukların sosyal etkileşimlerini anlamalarına ve sağlıklı ilişkiler sergilemelerine yardımcı olabilir. Zorbalık kavramı ile anlaşmazlık kavramının farklılıklarını anlamak, çocukların ilişkilerinde daha sağlıklı sınırlar belirlemelerini yardımcı olabilir ve olumsuz eylemleri tanımlamalarına yardımcı olabilir. Çocuklar bu durumu tespit ettiklerinde yaşanan anlaşmazlıklara çözüm yolları bulabilir ve bu durumla karşı karşıya kaldıklarında bu tür davranışların zorbalık olduğunu ifade edebilirler.

Şekil 10. Senaryolara Verilen Cevaplara İlişkin Kod Bulutu



Şekil 10'da görüldüğü üzere; çocukların senaryoların resimlerini gördüklerinde zorbalık, anlaşmazlık ve kızmak ile ilgili tanımlamaları kod bulutunda ifade edilmiştir. İkinci oturumun sonunda çocukların akran zorbalığı davranışlarıyla arkadaşlar arası anlaşmazlık davranışları arasındaki farkları anlamalarına yardımcı olmuştur. Oturum içerisinde zorbalık senaryolarıyla birlikte çocuklar, zorbalık yapan kişinin kim olduğunu ve zorbalığa maruz kalan kişinin kim olduğunu kolayca ifade edebilmiştir.

3.4.3. Çocukların, Zorbalık Yapan Ve Zorbalığa Maruz Kalan Çocukların Düşüncelerini, Duygularını Ve Davranışlarını Karşılaştırabilme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Oturum 3- Kızıl Tilki'nin Hikâyesi: “Öğrencilerin, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını fark etmesi” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s. 9-13) amaçlarıyla gerçekleştirilen üçüncü oturumda “Sevgili çocuklar, hatırlıyor musunuz dün zorbalık ile arkadaşlar arası anlaşmazlık arasındaki farkı öğrenmiştik. Bugün de zorbalık konusuna devam edeceğiz. Şimdi size bir hikâye okuyacağım. Hikâyemizin adı “Kızıl Tilki” (Ek- 8). “Hikâyeyi dikkatlice dinleyin. Hikâyede bazı gizli bilgiler var. Hikâye bittikten sonra bu gizli bilgileri birlikte bulmaya çalışacağız.” diyerek etkinlik başlatılmıştır. Kızıl tilki hikayesi okunduktan sonra öğrencilere tek tek sorular sorulmuş ve cevapları kaydedilmiştir. Cevaplar kaydedilirken her öğrencinin verdiği cevabın anlaşılması adına öğrencilere

tek tek sorular sorulmuştur.Sorulan sekiz soruya çocuklar tarafından verilen cevaplar kod bulutuyla aşağıda şekil 11’de sunulmuştur.

1-) “Kızıl Tilki neden böyle davranıyor olabilir?”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Çünkü eskiden ona vuruyorlardı şimdi de saldırgan oldu” (Ç1).

“Onları sevmiyor”(Ç2).

“Çünkü diğerleri ona kötü davranmış o yüzden kendisi de kötü davranıyor”(Ç3).

“Küçükken birileri bana kötülük yaptı. Kötülük yapmak istiyor”(Ç4).

“Çünkü zorba olduğu için arkadaşlarını sevmediği için”(Ç5).

“Kötülük yapmak onun işi çünkü o zorba olmak istiyor. Ben yöneteceğim diyor. Zorbalık yapmak istiyor” (Ç6).

“Burası benim ormanın diyor. Ve tek başına oynamak istemiyor ve insanları da istemiyor”(Ç7).

“Zorba olmak istiyor. Arkadaşlarına kötü davranmak istiyor. Kötü olmak istiyor”(Ç8).

“Çünkü tilki çok kötü ve onu kovmak istiyor çünkü sesleri çıkartıyor sonra da hey arkadaşlar toplanın buradaki bütün hayvanları döveceğiz demiş ve dövmüşler onlar da çığlık atıp gitmişler”(Ç9).

“Kötü olduğu için insanlara zarar vermenin oyun olduğunu sandığı için” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların zorbalığın kökenini genellikle kötü muamele görme deneyimlerine ve güç kazanma arzusuna dayandırdıklarını göstermektedir. Ayrıca, zorbalığın genellikle bir savunma mekanizması veya kontrol sağlama yöntemi olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

2-) “Başkalarına zarar vermek gerçekten güçlü olmak mıdır?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Güçlü olmak”(Ç1).

“Onların güçlerini toplamalı”(Ç2).

“Hayır çünkü kötü davranmış oluyoruz”(Ç3).

“Hayır yemek yiyerek ve çalışarak güçlü olur”(Ç4).

“Hayır, çünkü arkadaşına zarar verirse küser”(Ç5).

“Hayır. Zarar vermek değil. Yardım etmek arkadaşlık güçlü olmamızı sağlar. en çok arkadaşlığın önemi arkadaşlık bizi güldürür ve eğlendirir”(Ç6).

“Evet. Spor yapılarak güçlü olunur”(Ç7).

“Hayır. Yardım etmek. İnsanlara yardım etmek. İnsanlara kötü davranmamak”(Ç8).

“Zarar vermek güçlü olmak değil ve zarar vermemek güçlülüktür”(Ç9).

“Hayır. İnsanlara yardım etmek”(Ç10).

Bu cevaplar, çocukların çoğunlukla başkalarına zarar vermenin gerçek güç göstergesi olmadığına inandıklarını ve asıl gücün yardım etmek, arkadaşlık kurmak ve iyi davranışlarda bulunmakla elde edildiğini düşündüklerini göstermektedir.

3-) “Tavşan Tubi neler hissetmiş olabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Bilmiyorum” (Ç1).

“Onlara sinirlenerek güçlü olabilir”(Ç2).

“Oyun oynayabilir kas yapabilir” (Ç3).

“Kötülük yapabilir”(Ç4).

“Arkadaşları ile oyun oynayabilir”(Ç5).

“Kötü olarak güçlü olmak istiyor. Kötü olmadan güçlü olabilir”(Ç6).

“İnsanlar onu öğretebilir. Tavşan kendisi öğrenebilir”(Ç7).

“Yardım edebilir yemeklerini paylaşabilir özür dileyebilir” (Ç8).

“Güçlü olduğu için herkes ondan korkuyor o da biri ev yapıyor ve barışıyorlar ve dükkana gider ve yiyecek alır” (Ç9).

“Üzüntüsünü geçirmek için şeker ve dürüm dağıtabilir” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların Tavşan Tubi'nin güçlü olmak ve başkalarına yardım etmek arasında bir denge arayışında olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, güçlü olmanın kötü davranışlarla değil, olumlu eylemler ve işbirliği ile mümkün olduğunu ifade etmektedirler.

4-) “Kızıl Tilki, kendini güçlü hissetmek için kaba davranmak dışında neler yapabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Dövmeden oynayabilir” (Ç1).

“Arkadaşlarıyla oyun oynayabilir yastıklarla oynar” (Ç2).

“Bir şey yapamaz” (Ç3).

“Oyun oynayabilir” (Ç4).

“Bunu bilemedim korkmuş” (Ç5).

“Arkadaşlarımızla vakit geçirerek” (Ç6).

“Arkadaşları öğretir” (Ç7).

“Her şeyi paylaşabilir. Birisini oyuna alabilir” (Ç8).

“Güzelce oyun oynar, arkadaşlarıyla dışarıya çıkar bir gül bahçeye çıkar dolaşır” (Ç9).

“Onlardan izin alıp oynaması gerekli” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların Kızıl Tilki'nin kendini güçlü hissetmek için kaba davranmak yerine olumlu sosyal etkileşimler ve oyun oynama gibi yapıcı yollarla bunu başarması gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Ayrıca, arkadaşlarıyla vakit geçirmenin ve paylaşmanın, güç ve güven duygusu yaratma yolları olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

5-) “Kızıl Tilki, eğlenmek için kaba davranmak dışında neler yapabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Kötü hissetmiştir”(Ç1).

“Güzel hissetmemiş” (Ç2).

“Kötü” (Ç3).

“Korkmuş olabilir” (Ç4).

“Korkmaz” (Ç5).

“Kötü hissetmiş” (Ç6).

“Kötü hissetmiş ve üzülmüş onu sevmediğini düşünmüş olabilir” (Ç7).

“Kötü. Üzüldü arkadaşı özür dilemeden gitti” (Ç8).

“Kötü hissetmiştir ve kaba davranış görmeyince iyi hissetmiştir mutlu olmuştur” (Ç9).

“Kötü hissetmiştir. Kalbi kırılmıştır ve yorulmuştur” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların Kızıl Tilki'nin kaba davranışlarının ardından kötü hissettiğini ve bu davranışların onun duygusal durumunu olumsuz etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, eğlenmek için kaba davranışlar dışında, olumlu etkileşimler ve empati yoluyla kendini daha iyi hissedebileceğini ifade etmektedirler.

6-) “Tavşan Tubi kendini korumak için neler yapabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Kızabilir”(Ç1).

“Ayağıyla vurmalydı. Ona bulaşması gerekiyor ona vurmali ve ona zarar vermeli” (Ç2).

“Kendini korumalı. Korkutabilir ve kızabilir” (Ç3).

“Arkadaşlarını çağırabilir küsüp kaçabilirler” (Ç4).

“Tilkiyi korkutabilir” (Ç5).

“Savaşır. herkesten kendini korumak için arkadaş olur” (Ç6).

“Kendine arkadaş bulabilir. Beni korur musun?” (Ç7).

“Kendisini savunabilir. İnsanlara yardım ederek çözüm bulabilir. Oyuncaklarını yemeklerini paylaşabilir” (Ç8).

“Elini pençe yaparak kendini korur ve artık arkadaş olalım derdim. Bir de bahçeye çıkar dondurma yedik. Sonra bizim eve giderdik sonra da uyurduk” (Ç9).

“Onun üstüne yürüyebilirdi ve ağaca tırmanabilirdi” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların Tavşan Tubi'nin kendini korumak için çeşitli yöntemler düşündüğünü, ancak bu yöntemlerin hem savunma hem de olumlu sosyal stratejileri içerdiğini göstermektedir. Tavşan Tubi, kendini korumak için bazen fiziksel tepkiler (kızma, vurma, korkutma) önerirken, diğer zamanlarda ise arkadaşlık, yardım etme ve paylaşma gibi yapıcı yaklaşımlar önermektedir.

7-) “Sen böyle bir durumla karşılaşıncı neler yapardın?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Döverdim” (Ç1).

“Beni yenemezler onlara üflerdim. Arkadaşlarla grup olup ona karşı gelirdim” (Ç2).

“İyi davranırdım” (Ç3).

“Evime giderdim” (Ç4).

“Onu döverdim” (Ç5).

“Kötü hissedirdim öğretmenime söyledim. Arkadaşlarıma söylemezdim. Zorba olmayan arkadaşlarıma söyledim beni korurlardı” (Ç6).

“Anneme ablama söyledim arkadaşlarıma söyledim beni korurlardı” (Ç7).

“İstemiyorum derdim kendimi savunurdum” (Ç8).

“Elini tutardım arkadaş olalım derdim arkadaşlarını da çağır arkadaş olalım derdim. Bir de bahçeye çıkardık” (Ç9).

“Ağaca tırmanırdım ağaçtan uçan tekmeye kafasına vururdum” (Ç10).

Bu cevaplar, çocukların karşılaştıkları zor durumlarda farklı tepkiler geliştirdiğini göstermektedir. Bazı çocuklar fiziksel savunma ve karşılık verme

yöntemlerini tercih ederken (dövme, üfleme, ağaçtan tekme atma), diğerleri daha yapıcı yaklaşımlar (iyi davranma, destek arama, kendini savunma, aile ve arkadaşlara başvurma) benimsemektedir.

8-) “Sizce bu hikâye nasıl devam etmeli?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.23).

“Tilki dondurma alsın ve tavşanla barışsın” (Ç1).

“Su atmalı” (Ç2).

“İyi ve güzel devam etmeli” (Ç3).

“Başka bir hayvan arkadaşlarını çağırıp tilkiyi kovabilirlerdi” (Ç4).

“Kurnaz artık iyi olmak istemiştir” (Ç5).

“Kötü olmayı bırakır. Kötü olmaması gerektiğini anlamıştır” (Ç6).

“İnsanlardan yardım alsın makas bulup benim dikenlerimi keser misin herkese zarar. Kestikten sonra herkes artık onunla arkadaş olmuş. Tilkiyle herkes arkadaş olmuş ve ormanda öyle yaşamışlar” (Ç7).

“Arkadaşlarından özür dilemeli” (Ç8).

“Kuştan devam etsin. Kuş cik cik cik desin bir gül tilki hey bana bak benden izinsiz buraya kimse gidemez demiş ve onları kovmuş. Sonra da barışmış ve oyuncaklarıyla oynamışlar. Sonra eve çağırılmış annesi orada uymuşlar sabah olunca daha çok eğlenmişler” (Ç9).

“İyilik yapmak onlardan özür dilemek” (Ç10).

Bu cevaplar, hikayenin devamında olumlu bir çözüm ve barışçıl bir yaklaşım beklediklerini göstermektedir. Çocuklar, Tilki'nin hatalarını anlamasını, özür dilemesini ve tavşanla barışmasını önerirken, diğer hayvanların yardım etmesini veya kurnazın iyi davranışlar sergilemesini öngörmektedir. Ayrıca, hikayenin iyi ve güzel bir şekilde sonuçlanmasını, iyilik yapmayı ve arkadaşlık kurmayı vurgulayan yaklaşımlar sunulmuştur.

Şekil 11. Hikayeye İlgili Sorulara Verilen Cevaplara İlişkin Kod Bulutu



Şekil 11’de görüldüğü üzere; çocukların birinci soruya vermiş olduğu yanıtlardan en fazlası kötü davranmak en azı ise zorba olmak yanıtıdır. İkinci soruya en fazla güçlü olma yanıtı verilmiş en az ise yardım etmek yanıtıdır. Üçüncü soruya en fazla oyun oynama en az ise özür dileme ve kötülük yapma yanıtıdır. Dördüncü soruya ise en fazla oyun oynanabilir yanıtı verilmiştir. Beşinci soruda ise en fazla kötü hissetme yanıtı verilmiştir. Altıncı soruya ise arkadaş desteği yanıtı verilirken kızma, savaşma ve savunma yanıtlarında verilmiştir. Yedinci sorunun yanıtları ise farklılık göstermekte, eve giderdim ve grup olurum yanıtları dikkat çekmektedir. Son soruda ise çoğunluk hikayenin mutlu sonla bitmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların akran zorbalığına karşılaştıklarında çözüm yolu olarak fiziksel şiddete başvurabilecekleri tek çözüm yolu gibi görünmektedir. Ancak bu durum genellikle zorbalıkla ilgili problemlerin daha karmaşık hale gelmesine sebep olmaktadır. Çocukların akran zorbalığına maruz kaldıklarında veya akran zorbalığı yaptıklarında duygusal tepkilerini kontrol altına almakta zorluk yaşayabilirler. Çocukların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en fazla kötü davranmak ve zorba olmak gibi negatif eylemleri içeren olumsuz tepkilerin olduğu açıkça ifade edilebilir. Güçlü olma durumu

ise akran zorbalığı davranışının arkasındaki fiziksel güce işaret ediyor olabilir. Ancak bu cevaplar doğrultusunda yardım etmek ve özür dilemek gibi olumlu davranışları içeren bir kısımda yer almakta ve bu durum çocukların empati ve sorumluluk alma yeteneklerini ortaya koymaktadır. Çocukların oyun oynama durumları ve arkadaşları arasındaki ilişkilerin kurulması ise sosyal beceri noktasında önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Kötü davranışlarda bulunma isteği ise çocukların bazı durumlarda hoş olmayan davranışlarda bulunmaları ve bu durum sonrasında kendilerini kötü hissetmelerine yol açmaktadır. Yeni arkadaş edinmenin önemi vurgulanarak, kızma kavga etme savaşı ve savunma tepkileri ise çocukların karşılaşacakları zorbalık davranışlarına verecekleri tepkileri yansıtıyor. Bu durum her çocuğun farklı tepkilerde bulunması, çocukların akran zorbalığına başa çıkmak için farklı stratejiler geliştireceklerini ifade etmektedir. Çocukların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda son olarak, çoğu çocuğun hikayenin mutlu sonla bitmesini istemesi, olumlu sonuçların ve güzel ilişkilerin önemini ifade etmektedir. Bu oturum doğrultusunda çocukların akran zorbalığı davranışlarına karşı farkındalıklarının arttığını ortaya koymakla birlikte olumlu davranışlar geliştirmeye başladıklarını ifade edebilir.

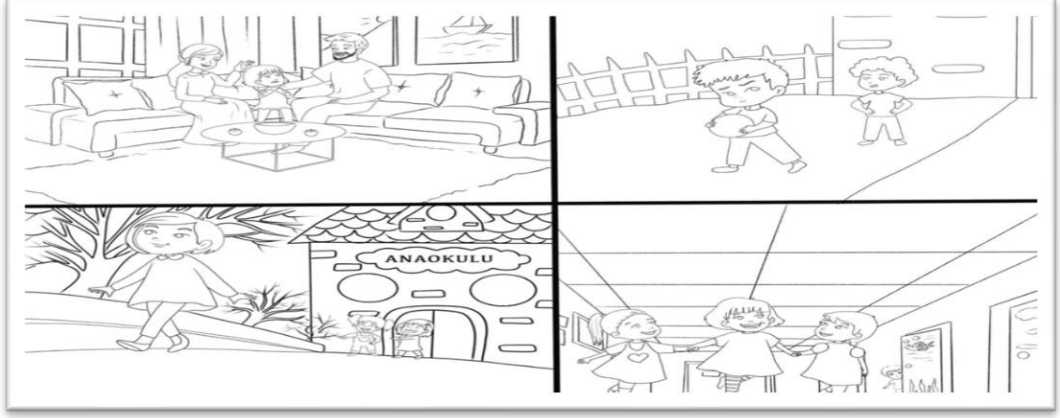
3.4.4. Çocukların, Akran Zorbalığına Maruz Kaldıklarında Kullanabileceği Baş Etme Becerilerine Yönelik Bulgular

Oturum 4- Zorbalık Çantası: “Öğrencilerin, akran zorbalığına maruz kaldıklarında kullanabileceği baş etme becerilerini fark etmesi” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s. 9-13) amaçlarıyla gerçekleştirilen dördüncü oturuma geçmeden önce öğrencilere önceden araştırmacı öğretmen tarafından hazırlanan kâğıt çantalar ve resim 3’de yer alan başa çıkma resim kartları dağıtılmıştır. Kartlar dağıtılırken konu hakkında öğrencilere, “Hadi bakalım çocuklar, şimdi sizden dağıttığım resim kartlarınızı incelemenizi istiyorum. Bu kartlarda neler görüyorsunuz?” diye sorulur. Resim 3’de var olan 1. Resim kartında yer alan A4 kağıdının çıktısı sınıfa getirilmiş “Güvendiğin birine anlat temalı” ilk resim kartı gösterilmiştir. Öğrencilere “Bu resim kartı neyi anlatıyor olabilir?” diye sorulmuştur.

Resim 3; Dört resim kartının bir arada olduğu görsel

1. Resim kartı

2.Resim Kartı



3. Resim Kartı

4. Resim Kartı

“Anne babasına ağlayarak söylüyor” (Ç1).

“Anne babasına söylüyor”(Ç2).

“Kız ağlıyor. Annesi ve babası da söylüyor. Çünkü kız bebek gibi ağlıyor” (Ç3).

“Kız ağlıyor. Biri zorbalık yaptığı için. Annesi babası da ona bir şeyler söylüyorlar”(Ç4).

“Anne babasının yanına gidiyor. Top oynayabilir miyim diyo.”(Ç5).

“Ben çok korkuyorum diyor. Annesi babası korkma görmezden gel diyor”(Ç6).

“Anne babasına söyleyip benle dalga geçiyor. Kendine arkadaş bulabilirsin onlar seni korurlar diyor ailesi” (Ç7).

“Annesi babasını anlatıyor onları görmezden gel kendini savunmak için annesini şikayet ediyor”(Ç8).

“Anne babasının yanına gidiyor sonrada ağlıyor bir tane çocuk topumu aldı”(Ç9).

“Anne babası çocuğunu seviyor”(Ç10). Çocukların ifadeleri doğrultusunda, anne babalarına söyleyebilecekleri ve korku duyarak anne babalarına şikayet

edebileceklerini ortaya koymaktadır. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerin yanıtlarını dinledikten sonra “Biri size zorbalık yaparsa bunu mutlaka güvendiğiniz birine anlatmalıydınız değil mi?” açıklamasını yaptıktan sonra ikinci resim kartını göstermiştir. Resim 3’de yer alan 2. Resim kartında var olan yer alan A4 kağıdının çıktısı sınıfa getirilmiş “Dik dur ve cesur ol” temalı ikinci resim kartı gösterilir. Öğrencilere “Bu resim kartı neyi anlatıyor olabilir?” diye sorulmuştur.

“Topu alıp kaçıyor. O da hala gidiyor”(Ç1).

“Topunu kaçırıyorlar”(Ç2).

“Arkadaki çocuk topu istiyor o da topu kaçırıyor arkadaki çocukta kızıyor”(Ç3).

“Çocuğun topunu alıyor o da gülüyor. Topu alınca ondan kaçıyor. Topu olmaması için”(Ç4).

“O topu istiyor ama kardeşi ona vermiyor çekiştiriyor. Sonra veriyor ve kardeşi de ona kızgın bakıyor”(Ç5).

“Arkadaşını görmezden geliyor”(Ç6).

“Topunu paylaşmıyor. Arkadaş bulacak”(Ç7).

“Arkadaşları ile birlikte top oynamak istiyor”(Ç8).

“Elinden topu alıyor, o da sinirleniyor”(Ç9).

“Çocuk onu oynatmıyor” (Ç10). Çocukların ifadeleri doğrultusunda, oyuna almama davranışı sergilediklerini ve çocuğa kötü davranıldığını anlatmaya çalışıyorlar. Ayrıca Ç6’nın yanıtı oldukça dikkat çekicidir. Yaşanılan zorbalık karşısında “arkadaşını görmezden geliyor” ifadesi bu durumla nasıl başa çıkacağı noktasında farklı bir fikir ortaya koymaktadır. Bu durumda akran zorbalığına başa çıkma ve sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini güçlendirebilecekleri fikri, alternatif davranışlar ve iletişim stratejileri hakkında yavaş yavaş fikir sahibi olduklarını göstermektedir. Öğretmen öğrencileri yanıtlarını dinledikten sonra “Biri size zorbalık yaparsa cesur davranıp yüksek sesle ‘Hayır, yapma; bu yaptığın doğru değil; bu yaptığını öğretmenime/anneme söyleyeceğim!’ diyebilirdiniz değil mi?” Açıklamasını yaptıktan sonra üçüncü resim kartını göstermiştir. Resim 3’de yer alan 3. Resim

kartında yer alan A4 kağıdının çıktısı sınıfa getirilmiş “Umursamadan yoluna devam et ” temalı üçüncü resim kartı gösterilir. Öğrencilere “Bu resim kartı neyi anlatıyor olabilir?” diye sorulmuştur.

“Saçları kötü olduğu için dalga geçiyorlar”(Ç1).

“Annesi babası almaya geliyor”(Ç2).

“Kızlar onu yürüyüşüne gülüyorlar. Bir de kızın kıyafetine gülüyorlar. O da yürüyüp gidiyor”(Ç3).

“Kızın elbisesine gülüyorlar. Kız da fark etmiyor ve üzülüyor”(Ç4).

“Dışarıya çıkıyor. Kardeşleri de onunla iğrenç iğrenç diye dalga geçiyorlar”(Ç5).

“Kızla dalga geçiyorlar kız da onları görmezden geliyor. Anne babasına bugün bana kötü davrandılar diyor. Babası da okula geliyor siz kimsiniz benim çocuğuma zarar verirsiniz diyor arkadaşları da babanın çılgınlıklarını duydum diyor. Ben de benimle dalga geçtiğiniz için babama söyledim diyor ve sonra benimle arkadaş oluyorlar”(Ç6).

“Arkadaşlarla dalga geçiyor ama kız hiçbir şey demeyip arkasına dönüp gidiyor”(Ç7).

“Arkadaşları onunla dalga geçiyor onları görmezden geliyor”(Ç8).

“Bir arkadaşı dışarıya çıkıyor. İki arkadaşı da onun ayakkabı ve saçlarıyla dalga geçiyorlar”(Ç9).

“Onunla dalga geçiyorlar ama kız umursamıyor” (Ç10). Çocukların ifadelerine bakıldığında, çocuğa karşı sözel bir zorbalık yapıldığını farkına vardıkları görülmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların duygusal olarak tepkilerini ve yaşadıkları sorunları anladıklarını ifade etmişlerdir bu durum doğrultusunda Ç10, Ç7 ve Ç6'nın yorumları oldukça dikkat çekicidir. Yaşanılan bu zorbalığı farkına vardıkları destek olma ve gerektiğinde yardım etme konusunda daha etkili bir yaklaşım sergileyeceklerini göstermektedir. Araştırmacı öğretmen, öğrencileri yanıtlarını dinledikten sonra “Biri size zorbalık yaparsa onu umursamadan yolunuza devam edebilirsiniz yani o yokmuş gibi davranabilirsiniz değil mi?” Açıklamasını yaptıktan

sonra dördüncü resim kartını göstermiştir. Resim 3’de yer alan 4. Resim kartında yer alan A4 kağıdının çıktısı sınıfa getirilmiş “Arkadaş edinerek yalnız olmadığını göster” temalı son resim kartı gösterilir. Öğrencilere “Bu resim kartı neyi anlatıyor olabilir?” diye sorulmuştur.

“E lele tutuşup barışıyorlar. Arkadaş oluyorlar”(Ç1).

“Arkadaşlarıyla oynamak istiyor”(Ç2).

“Arkadaş oldular bitti ve bu kadar”(Ç3).

“Sonra da barışıyorlar ve oyun oynuyorlar”(Ç4).

“Arkadaşlarının yanına gidiyor. Arkadaşları onu tutmadan yere düşürüyorlar”(Ç5).

“Yeni arkadaşlar ediniyor”(Ç6).

“Arkadaş bulup iki tane kişiyle sohbet edip arkadaş oluyor”(Ç7).

“Arkadaşları onunla oynuyor”(Ç8).

“Arkadaş olup oynuyorlar”(Ç9).

“Barışıyorlar”(Ç10). Çocukların ifadelerine bakıldığında, yaşanan bu durum karşısında yeni arkadaş edinmenin yapıcı çözümler sunabileceğini ve olumsuz davranışları değiştirmelerine olanak sağlayacağını ortaya koymaktadır. Araştırmacı öğretmen, öğrencilerinin yanıtlarını dinledikten sonra “Biri size zorbalık yaparsa kendinizi yalnız hissetmemek için arkadaş edinmeyi deneyebilirsiniz değil mi?” Açıklamasını yaptıktan sonra oturumda yer alan rol oyununa geçiş yapmadan önce öğretmenin önceden hazırlamış olduğu çantaları çocuklar (zorbalıkla başa çıkma çantası) istedikleri hale getirmişlerdir. Resim kartlarını zevklerine göre boyamaları için yeterli süre tanınır. Bu fotoğraflar resim 4’de yer verilmiştir.

Resim 4: Oturum Çıktılarını Boyadıkları ve Zorbalıkla Başa Çıkma Çantasını Hazırladıkları Çalışma Süreci



Bu sırada akran zorbalığı ile başa çıkma stratejisi hakkında konuşulmuştur. Bir zorbalıkla karşılaşıldığında; “güvendiğim birilerine anlat, dik dur ve cesur ol, umursamadan yoluna devam et ve arkadaş edinerek yalnız olmadığını göster” cümleleri hakkında konuşulmuştur. Parmağınızı kaldırarak, tek tek kapatmak suretiyle, akran zorbalığında bize yardımcı olabilecek dört stratejinin bulunduğu anlatılmıştır. Boyama sonrasında resim kartları çantalarına koyulur ve rol oyununa geçiş yapılmıştır. Öğrenciler sınıfın ortasında sandalyelerden bir çember oluşturur ve çantalarını kollarına takarlar. 5 ayrı senaryo kâğıdı öğrencilerin sayısı kadar hazırlanır şeritler halinde kesilir ve bir torbanın içerisine konulmuştur. Öğrencilerden her biri sırayla torbadan bir tane kâğıt çekmiştir. Aynı numaralı senaryo kâğıtlarını seçen öğrenciler eşleştirilmiştir. 2 kişilik 5 ayrı gruplar oluşturulmuştur. Orada yazan senaryoyu canlandırmaları istenmiştir. Bu gruplar oluşturulurken özellikle zorbalık yapan öğrencilerin zorba mağdurlarla aynı grupta olmamasına dikkat edilmiştir.

“Zorbalığa maruz kalan rolündeki çocuğun, çantasında yer alan başa çıkma stratejisi kartlarından destek alarak zorbalık yapan rolündeki arkadaşına tepki vermesine yardımcı olunur” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.27). Öğrencilere canlandırma yapabilmeleri için zaman tanındığında, araştırmacı öğretmen her bir grubun yanına giderek kimin zorba kimin mağdur olduğunu söylemelerini istemiştir. Öğrenciler kendi aralarında bir karar alır ve bir zorba biri mağdur olacak şekilde canlandırmayı gerçekleştirmişlerdir. Akran zorbalığına uğrayan kişi canlandırma yaparken çantasından bir tane başa çıkma stratejisi çıkartarak onu uygulamaya çalışır ve diğer sınıf arkadaşları da zorbalığın nasıl gerçekleştiğine dair yorumlarını paylaşmışlardır. Bu fotoğraflar resim 5’te yer verilmiştir.

Resim 5: Rol Oyunun Gerçekleştirildiği Çalışma Süreci



Senaryo cümleleri; “Senaryo 1: Yemekhanede yemek yiyorsun. O gün en sevdiğin kurabiye var. Bir an önce yemeğini bitirip kurabiyeni yemek istiyorsun ama arkadaşın daha önce de yaptığı gibi yine senin kurabiyeni aldı ve istemene rağmen sana geri vermiyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27). Birinci senaryo cümlesinde sınıftan şu cümleler yükselir; “*çocuğun kurabiyesini versene, neden böyle davranıyor, hiç doğru bir davranış değil*”.

“Senaryo 2: Mahallenin oyun parkında arkadaşlarla oyun oynamak istiyorsun. Ama yaşı senden büyük bir arkadaşın, her zaman yaptığın gibi seni oyuna almak istemiyor (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27). İkinci senaryo cümlesinde sınıftan şu cümleler yükselir; “*çocuk çok üzülür, gitsin başka kişilerle oynasın, kendine yeni arkadaş bulsun*”.

“Senaryo 3: Arkadaşlarından biri, oyun saatinde sürekli olarak senin oynadığın oyuncağı elinden zorla çekerek alıyor”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27). Üçüncü senaryo cümlesinde sınıftan şu cümleler yükselir; *“öğretmene söylesin, ikisi de oynamasın, umursamadan yoluna devam etsin”*.

“Senaryo 4: Ne zaman canın yansa ve ağlasan senden üç yaş büyük kuzenin seninle “bebek, bebek” diyerek dalga geçiyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27). Dördüncü senaryo cümlesinde sınıftan şu cümleler yükselir; *“anne babasını anlatsın, biraz cesur olsun, bebek deyince bebek olunmuyor, umursamazsın, onunla oynamasın”*.

“Senaryo 5: Arkadaşlarından biri, okul bahçesine çıkmak için sıraya girdiğimizde sürekli seni iterek sıranın önüne geçiyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27). Beşinci senaryo cümlesinde sınıftan şu cümleler yükselir; *“arkadaşının yanından uzaklaşsın, öğretmenine söylesin, başka bir sıraya geçsin, arkadaşlarının yanına gitsin, umursamadan yoluna devam etsin”*.

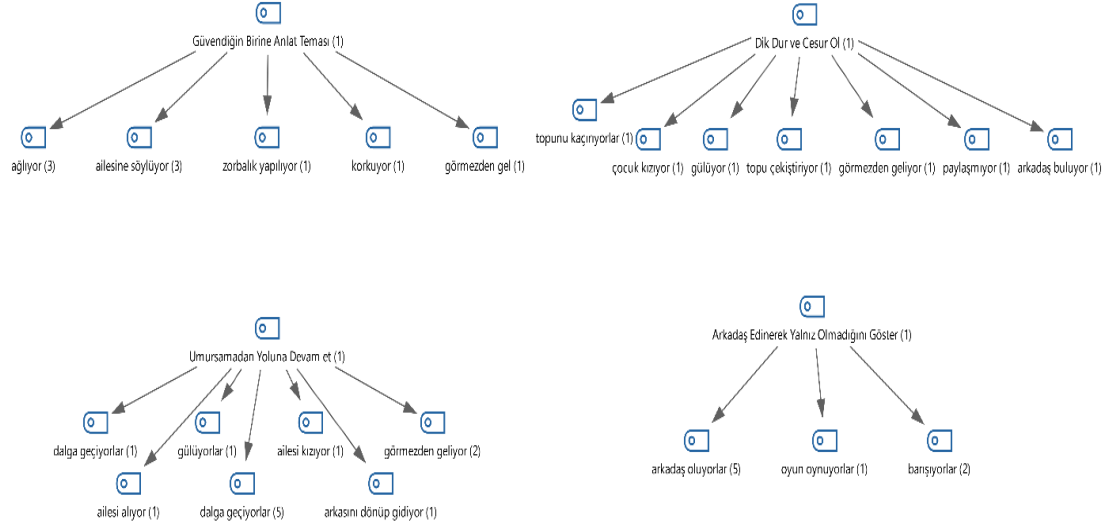
Çocukların senaryolara ilişkin ifadeleri doğrultusunda “güvendiğin birine anlat, dik dur ve cesur ol, umursamadan yoluna devam et, arkadaş edinerek yalnız olmadığını göster” her bir başa çıkma stratejilerini uyguladıklarını ve içinde buldukları zorluklara karşı cesurca yüzleşeceklerini ayrıca kendilerini ifade etmekte olduklarını göstermektedir. Dik durarak çevrelerine örnek olabileceklerini ve kendilerine olan inançlarını arttıracaklarını ortaya koymaktadır. Arkadaş edindiklerini de ise yalnız olmadıklarını ve dostlarıyla birlikte daha sağlam ilerleyebileceklerini ifade etmektedir. Cesaretli olduklarında etrafındaki insanları etkiledikleri gibi kendi özgüvenlerini de arttırmış olacaktırlar.

“Sonra çocuklar arasındaki roller değiştirilerek yeniden canlandırma yapılır. Her bir canlandırmadan sonra rol oyununu gerçekleştiren öğrenciler alkışlanır. Son olarak “Zorbalığa maruz kalan rolündeki öğrencilere zorbalığa karşı koyarken neler hissettiniz?” diye sorulur” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27).

Şekil 12’de gösterildiği gibi, resim kartlarına verilen cevaplar, çocukların zorlandıkları durumlarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Cevaplar arasında “çok zorlandım,” “umursamadım,” “aileme anlattım,” “yeni arkadaş edindim” ve “cesur oldum” gibi ifadeler, farklı başa çıkma yöntemlerini ve duygusal tepkileri yansıtmaktadır.

Şekil 12. Resim Kartlarına Verilen Cevaplara İlişkin Yaratıcı Kodlama



Şekil 12’de görüldüğü üzere çocukların “Güvendiğin Birine Anlat” temasını içeren resim kartına en fazla “ailesine söyler” cevabını verdiği görülmektedir. Çocukların “Dik Dur Ve Cesur Ol” temasını içeren resim kartını farklı farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Çocukların “görmezden gelme ve yeni arkadaş edinme” cevabı akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri hakkında fikirlerinin oluştuğunu ifade edebilir. “Umursamadan Yoluna Devam Et” temasını içeren resim kartında ise “dalga geçiyorlar” cevabı beş kişi tarafından verilmiştir. “Arkadaş Edinerek Yalnız Olmadığını Göster” temasını içeren resim kartında ise en fazla “arkadaş oluyorlar” cevabı, en az ise oyun oynuyorlar cevabı verilmiştir. Bu resim kartlarından yola çıkarak çocukların başa çıkma stratejilerini tahmin etmeleri akran zorbalığı farkındalık eğitimi noktasında ilerlemelerini göstermektedir.

noktasında ilerlediklerini değil aynı zamanda sosyal ilişkilerini geliştirme fırsatı sunduğunu da ortaya koymaktadır.

3.4.5. Çocukların, Akran Zorbalığına Tanık Olduklarında Kullanabileceği Başa Çıkma Becerilerinden Faydalanmalarına Yönelik Bulgular

Oturum 5- Karga Kuki'nin Hikâyesi: “Öğrencilerin, akran zorbalığına tanık olduklarında kullanabileceği başa çıkma becerilerini fark etmesi” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s. 9-13) amaçlarıyla gerçekleştirilen beşinci oturuma geçmeden önce “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nde” yer alan görsel sınıfta çocuklara gösterilmiş ve tahtaya asılmıştır. “Hatırlıyor musunuz daha önce Sincap Sini ile Mini'nin hikâyesini okumuştuk. Sincap Sini, Mini'nin elindeki fındıkları her seferinde ondan izinsiz alıyordu ve Mini de bu duruma çok üzülüyordu. Hikâyede bütün bu olanları izleyen bir de Karga Kuki vardı. Şimdi size bu kuklalarla Karga Kuki'nin hikâyesini canlandıracağım. Bu hikâyede gizli bazı bilgiler var. Hikâyeyi okuduktan sonra size sorular soracağım ve bu gizli bilgileri birlikte bulmaya çalışacağız.” diyerek oturum başlatılır. Bir yandan hikâye okunurken bir yandan da hayvan kuklalarıyla canlandırma yapılır. Hikâye okunurken çocukların dikkatini ölçmek adına hikâyeye ara verilip: “Hikâyedeki kahramanların isimleri nedir? Hikâye nerede geçiyor? Sincap Mini ve Sini'yi kim izliyor?” gibi sorular sorulur. Çocukların vermiş oldukları yanıtlardan anlaşılacağı üzere hikaye dikkatli bir şekilde dinleniyordur. Hikâye canlandırma bittikten sonra öğrencilere aşağıda yer alan sorular yöneltilmiştir ve hikâyeye yönelik çocukların tanımlamaları aşağıda örneklendirilmiştir;

“Bu hikâyede Karga Kuki hangi duyguları hissetmiş olabilir?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Üzülmüştür, kötü hissetmiştir, ağlamıştır.

“Sen onun yerinde olsaydın neler hissederdin?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.26-27).

Aileme söyledim, yeni arkadaş edinirdim, ağlardım.

“Daha önce zorbalığa uğrayan birini gördün mü? Evet yanıtını veren olursa şu soruları sorabilirsin: “Ne olmuştu, sen izlerken neler hissetmiştin? Ne yapmıştın o sırada?” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

“Sınıf arkadaşın başka bir arkadaşına kötü davrandı o da çok kötü hissetti. Bende öğretmenime söyledim” (Ç5).

“Evet. Çözmeye çalıştım. Kötü hissettim” (Ç7).

“Gördüm. Kötü hissettiğim bir yere gitmiştik orda kuzenim vardı ona zorbalık yaptılar onu uzaklaştırdım” (Ç8).

“Bilge Baykuş, Karga Kuki’ye neler önerdi?”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Zorbalık yapmamayı bir gün sonra zorbalık yapmamayı ve iyi davranmasını, cesur olması gerektiğini, arkadaş bulabileceğini, doğruluk yapmayı öğretti ve zorbalık yapmamayı.

“Sen onun yerinde olsaydın neler yapardın?”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Dik dururdum, yapmaması gerektiğini söyledim, yeni arkadaşlar edinmesi gerektiğini söyledim, uzaklaştırdım, aileme söyledim, umursamazdım, korkmazdım.

Çocukların akran zorbalığına tanık olduklarında nasıl davranacaklarını biliyor olmaları empati yeteneklerinin geliştiğini ve doğru kararlar konusunda daha sağlam ilerlediklerini ortaya koymaktadır. Çocuklar ilk olarak görmezden gelme davranışı veya sessiz kalarak hiçbir şey yapmama şeklinde davranışlarda bulunuyorlardı bu durumun doğru olmadığını anlamışlardır. Ayrıca yaşanan durumun ailelere ve öğretmene bildirmenin de oldukça önemli olduğunun farkına varmaktadırlar. Çocukların bu durumu öğrenmeleri empati, yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerlerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Bu durumla karşılaştıklarında çocuklar hem kendilerini hem de çevresinde var olan diğer insanları koruyarak onlara yardımcı olmaya çalışabilirler. Öğrencilerin yanıtları alındıktan sonra “Evet sevgili çocuklar, eğer siz de bir arkadaşınızın başka bir arkadaşınızı rahatsız edecek şekilde davrandığını görürseniz böyle davranan arkadaşınıza “DUR, yapma!” diyebilirsiniz.

Ya da onu durduracak bir büyüğünüzden yardım isteyebilirsiniz. Zorbaliğa maruz kalan çocuk ile arkadaş olabilirsiniz böylece ona destek olabilirsiniz.” şeklinde açıklama yapılmıştır. Sonrasında top kimde oyununa geçilmiştir. Öğrenciler, daire şeklinde oturtulmuştur.. Müzik açılmış ve öğrencilerden birinin eline top verilmiştir. Müzik başladığında elinde top olan öğrenci yanındaki arkadaşına topu vermiştir. Müzik durdurulana kadar top elden ele dolaşmıştır. Müzik durduğunda top kimin elindeyse aşağıda yer alan senaryolar sırayla okunmuş ve onunla ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenciler top kimde oyununu her zaman oynadıkları için bu oyunda çok eğlenmişlerdir. Ancak her müzik durduğunda sorulan sorulara cevap vermektense oyun oynamaya devam etmek istemişlerdir. Bu sebepten dolayı kısa cevaplar vererek hızla oyunlarına geri dönmek istemişlerdir. Her öğrenciye bir soru sorularak oturum sonlandırılmıştır. Ve çocuklara senaryoya yönelik soruların yanıtları aşağıda örneklendirilmiştir;

“Senaryo 1: Sınıf arkadaşlarından bazıları, sınıfınıza yeni gelen arkadaşla oyun oynamak istemiyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

- Soru: Sınıfınıza yeni gelen çocuk bu durumda neler hissedebilir?

Kötü hissedebilir, üzülebilir, ağlayabilir.

- Soru: Böyle bir durumda sen ne yapabilirsin?

Onunla oynarım, cesur olmasını söylerim, ona yardımcı olurum.

“Senaryo 2: Arkadaşlarından biri sınıftaki başka bir arkadaşınızın yanına gelerek rahatsız etmek için sürekli bağıyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

- Soru: Çocuk bu durumda neler hissedebilir?

Sinirlenebilir, kulağı ağrır, ağlar, öfkelenir, üzülür.

- Soru: Böyle bir durumda sen ne yapabilirsin?

Öğretmenime söylerim, onunla oyun oynarım, diğer arkadaşlarımı çağırırım ona yardımcı oluruz.

“Senaryo 3: Sınıf arkadaşlarından biri, başka bir arkadaşının sürekli saçını çekiyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Soru: Çocuk bu durumda neler hissedebilir?

Sinirlenebilir, saçı acır, ağlar, üzülür, korkar.

• Soru: Böyle bir durumda sen ne yapabilirsin?

Öğretmenime söylerim, çocuğu korkuturum, arkadaşımı korurum, diğer arkadaşlarımı çağırırım, cesur olması gerektiğini söylerim.

“Senaryo 4: Sınıf arkadaşlarından biri, başka bir arkadaşınızın okula getirdiği oyuncacı her seferinde elinden alıp onu ağlatıyor” (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Soru: Çocuk bu durumda neler hissedebilir?

Sinirlenebilir, ağlar, üzülür.

• Soru: Böyle bir durumda sen ne yapabilirsin?

Arkadaşımın oyuncacıyı korurum, öğretmenime söylerim, arkadaşım da onun oyuncacıyı alır.

“Senaryo 5: Sınıf arkadaşlarından biri, kızıl saçlı arkadaşınızla “havuç kafa” diyerek dalga geçiyor”(Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.35).

Soru: Çocuk bu durumda neler hissedebilir?

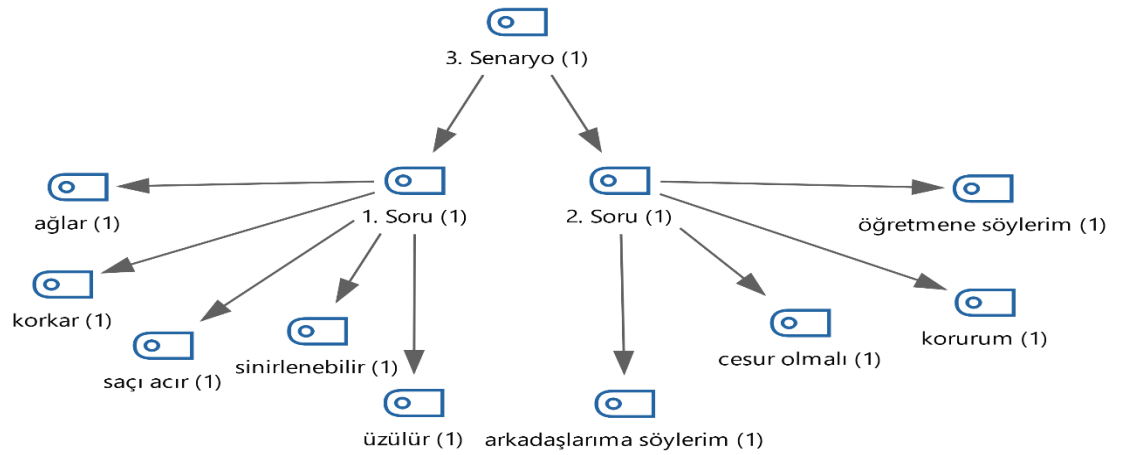
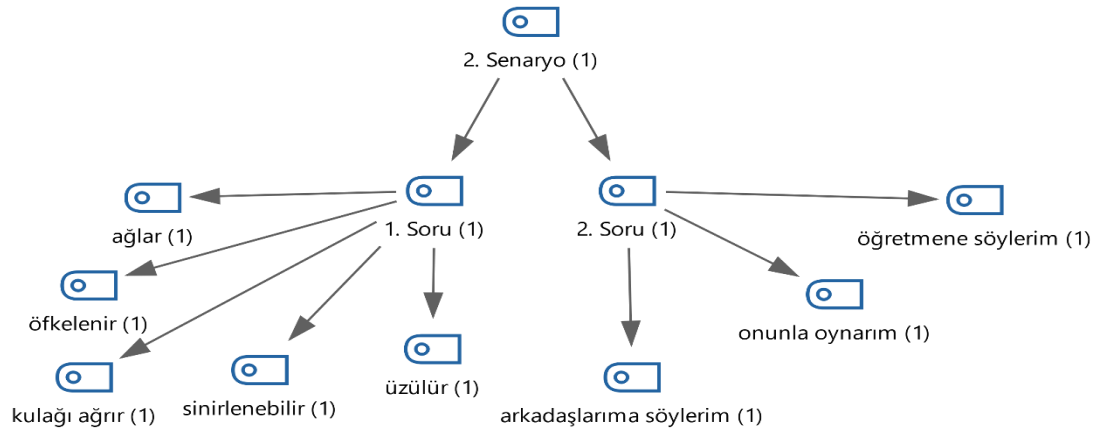
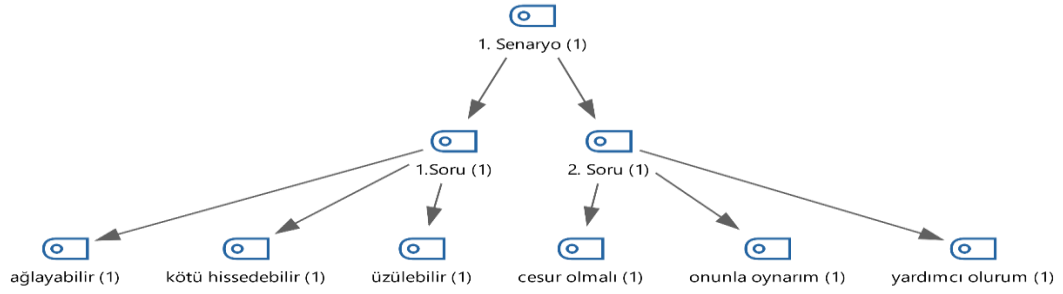
Kendini yalnız hisseder, üzülür, kötü hisseder, ağlar.

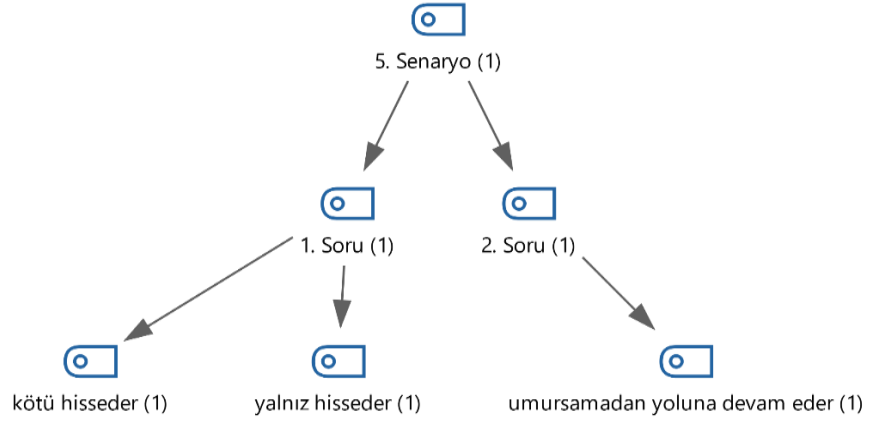
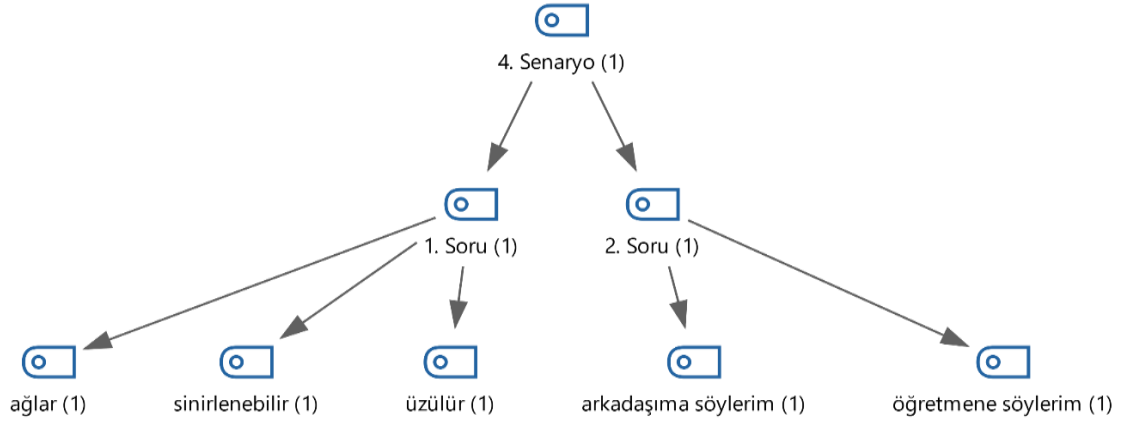
Soru: Böyle bir durumda sen ne yapabilirsin?

Öğretmenime söylerim, aynı şeyi o kişiye söyleriz, umursamadan yoluna devam etmesi gerektiğini söylerim, sinirlenirim o kişiyi döverim.

Bu cevaplar, çocukların sınıf arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz durumlarda çeşitli duygular hissettiklerini ve bu durumlarla başa çıkmak için farklı stratejileri uyguladıklarını göstermektedir. Çocuklar genellikle üzülme, sinirlenme ve ağlama gibi duygusal tepkiler verirken, çözüm önerileri olarak öğretmenle konuşma, arkadaşlarını koruma ve cesur davranma gibi yapıcı yaklaşımları kullanmaya başladıkları görülmektedir.

Şekil 14. Senaryolara Verilen Cevaplara İlişkin Yaratıcı Kodlama



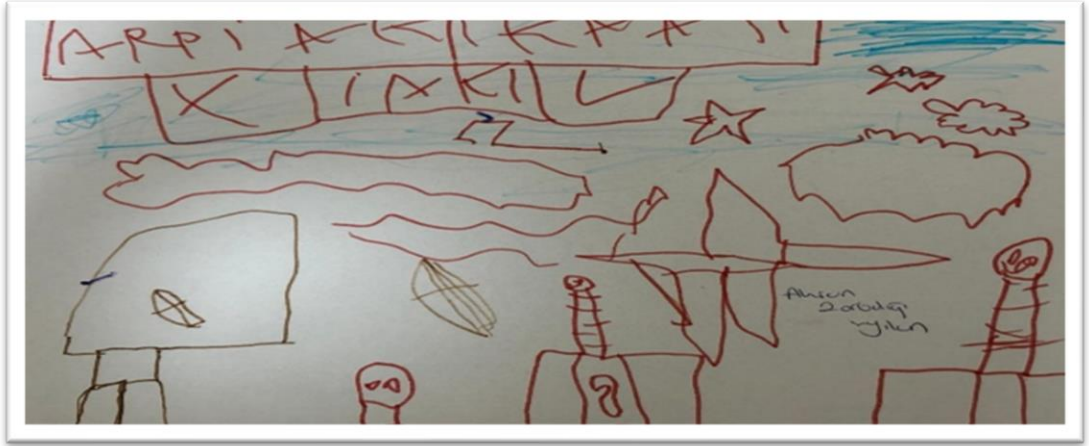


Şekil 14'te görüldüğü üzere çocukların senaryolara ilişkin verdikleri cevaplar duygusal anlamda; kendilerini kötü hissedeceklerini, yalnız hissedeceklerini korkabileceklerini ifade etmektedir. Önceki oturumlarda gerçekleştirilen başa çıkma stratejilerini dikkate alarak cevaplar verdikleri yaratıcı kodlamada sunulmuştur. Çocuklar akran zorbalığına karşı aktif bir tavır almayı öğrendikten sonra yalnızca olayı izlemenin doğru bir davranış olmadığını farkına varır. Aynı zamanda empati yaparak dayanışma içerisinde yardımcı olmaya çalışır. Bu şekilde daha sağlıklı ve saygılı ilişkilerin oluşmasına olanak sağlanır.

3.4.6. Uygulanan Eğitim Programı Sonucunda Çocuklar Akran Zorbalığı Tanımlama ve Hakkında Bilgi Verme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Oturum 6- Resim Çalışması: “Akran zorbalığı ile ilgili aile katılımının sağlanması. Beş tane oturumun ardışık bir şekilde uygulanması ile program bittikten sonra ailelere “Akran zorbalığı” konusunda bir haftadır etkinlikler yapıldığından bahsedilmiş evde çocuklarıyla birlikte “Akran zorbalığı denilince aklınıza neler geliyor?” temalı bir resim çalışması yapmaları istenmiştir ve yapılan resmi bir başlık vermeleri söylenmiştir. Öğrenciler, aileleriyle yaptıkları resimleri okula getirmişlerdir ve sınıf arkadaşlarına anlatmışlardır (Bulut Ateş ve Cenkseven Önder, 2021, s.38). Anlatılan bu resimler doğrultusunda öğretmen öğrencilerin çizmiş oldukları resimler hakkındaki yorumlarını kayıt altına alınmıştır. Çocukların çizmiş oldukları resimler, çocukların resimler hakkındaki yorumları ve araştırmacı öğretmenin resimler hakkındaki yorumları aşağıdaki Resim 6 - Resim 15 ile sunulmuştur.

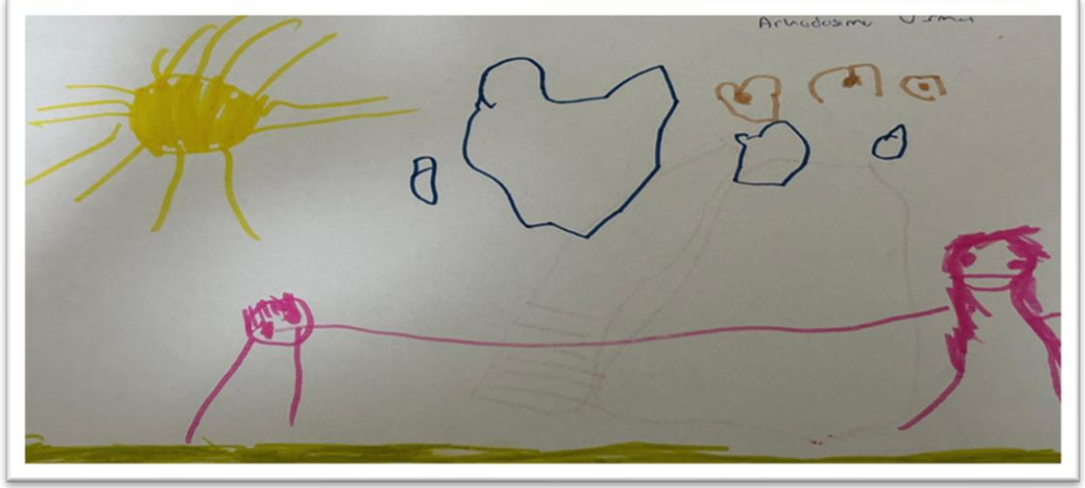
Resim 6: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 1’in Resmi



Çizilen Resmin Adı; Akran Zorbalığı ve Yılan. “Doğru ve yanlış işaretlerini çizdim. Zorbalık yapıldığında yanlış işareti, zorbalık yapılmadığında doğru işareti yapıyor bu şekilde kendini koruyabilir.” Çocuk 1, akran zorbalığını resmettiği görülmektedir. Ayrıca karışık çizgiler çizerek her bir olayın başka bir zorbalık çeşidini ifade ettiğini vurgulamış olabilir. Çocuk zorbalık yapıldığında işaretleri kullanarak kendini koruyabileceğini ifade etmiştir. Resmin her bir alanına bu işaretleri çizerek yapılan zorbalık karşısında kişilerin kendini koruması gerektiğini söylemiştir bu doğrultuda

resmi çizen çocuğun akran zorbalığıyla mücadele noktasında kendisini koruyabildiğini ve bu durumun doğru ve yanlışlarının neler olduğunu farkına vardığı söylenebilir.

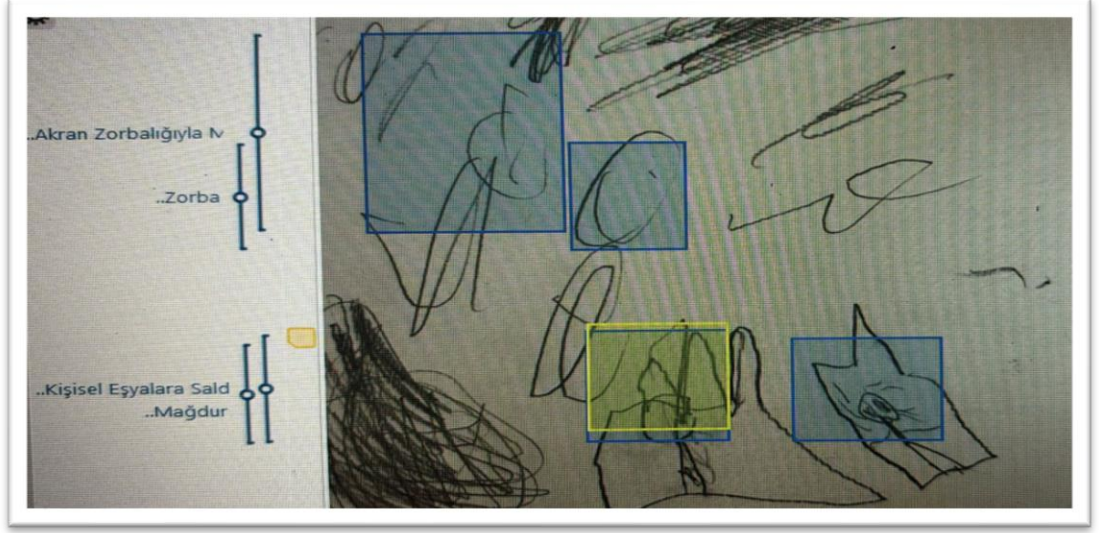
Resim 7: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 2'in Resmi



Çizilen Resmin Adı; Arkadaşıma Vurma. “Arkadaşıma vuruyorlar ve ben de arkadaşına korumak için arkadaşımı itiyorum.” Çocuk 2, akran zorbalığında fiziksel zorbalığı resmettiği görülmektedir. Arkadaşıyla yaşamış olduğu bir zorbalığı çizmiş ve seçmiş olduğu renklere baktığımızda arkadaşını sevdiği yorumu yapılabilir. Çocuğun yapmış olduğu yorum doğrultusunda arkadaşını korumak için arkadaşını ittiğini ifade etmiştir. Bu durumda çocuk akran zorbalığına uğrayan bir arkadaşını gördüğünde onu koruması gerektiğini ve destek olması gerektiği yorumu yapılabilir.

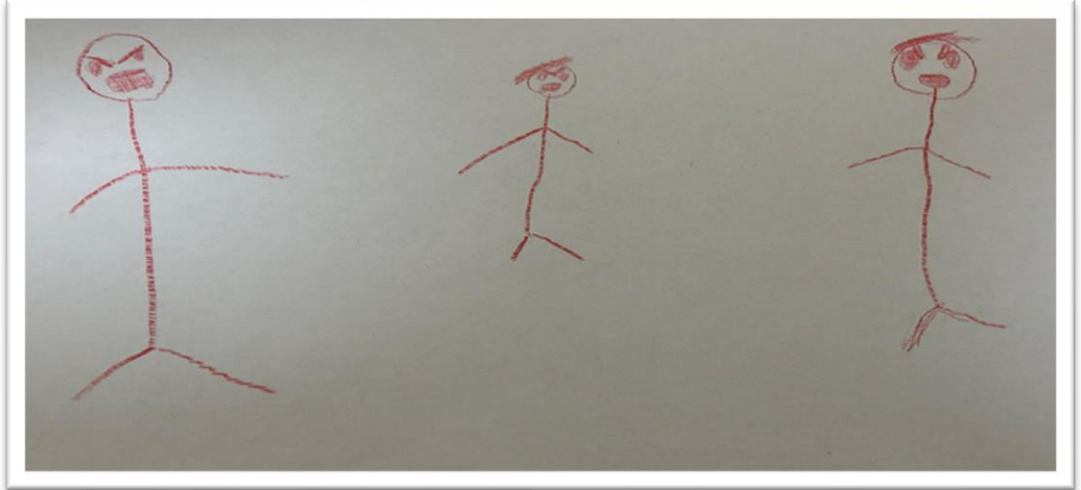
Resim 8: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 3'ün Resmi

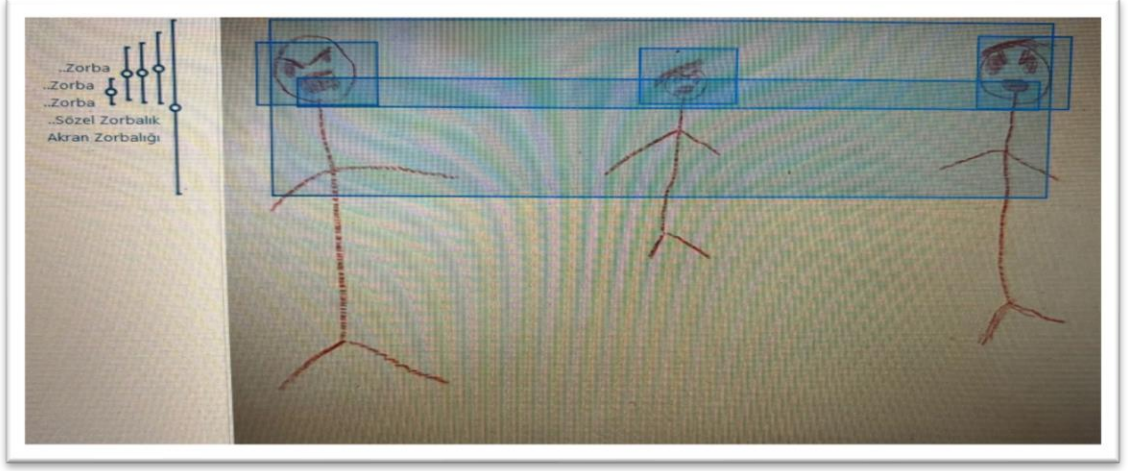




Çizilen Resmin Adı; Eşya Paylaşmama. “Bir çocuk arkadaşı ile eşyayı paylaşmamış ve küsmüş başka bir arkadaşı da kule yapmış ancak onu oyununa almamış aralarında problemi çözdükten sonra anlaşmışlar.” Çocuk 3, akran zorbalığında kişisel eşyalara saldırıyı resmettiği görülmektedir. Aralarında yaşanan eşya paylaşımı sorunu çözdükten sonra bir problem olmadığını ifade etmiştir.

Resim 9: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 4’ün Resmi





Çizilen Resmin Adı; Dövüş ve Barış. “Birbirlerine kızmışlar ve dövmüşler. İstedğini vermiyormuş. Sonra barışmışlar. Oyuncağı paylaşıp oynamışlar.” Çocuk 4’ün kızgın yüzleri resmettiği görülmektedir. Bu durum aralarında bir fiziksel zorbalık sonucu duygularını kızgın bir şekilde ifade ettiğini göstermektedir. Çocuğun yorumu doğrultusunda yaşanan kavga sonrasında aralarındaki sorunu barışarak çözmüşlerdir.

Resim 10: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 5’in Resmi



Çizilen Resmin Adı; Zorbalık Jetonu. “Biri zorbalık yapıyor diğeri de jeton düştü diyor. Başka bir de yuh sana jetonu düşürdün. Benle niye oynamıyorsun diyor biri. Çünkü onun topunu bebekken elinden almıştı.” Çocuk 5’in iki tane çocuğu resmettiği görülmektedir. Çocuğun resmine koyduğu isimden yola çıkarak akran zorbalığına uğrayan kişi zorbalık jetonu kullanabilir ancak jetonun düşmesiyle birlikte kullanılamaz hale gelmektedir. Bu durumda akran zorbalığı uygulanmaktadır.

Çocuğun çizmiş olduğu resminin yorumu doğrultusunda uygulanan bu zorbalığın sebebi ise arkadaşının çocukken topunu elinden almış olması durumu gerekli kılabilir.

Resim 11: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 6'nın Resmi



Çizilen Resmin Adı; Zorbalık dersi. “Zorbalık yaparsa kötü bir şey yapmış oluruz zorbalığın ne olduğunu artık biliyorum.” Çocuk 6'nın çizdiği resimde üç tane kızın bir tane kıza fiziksel zorbalık uyguladığını resmettiği görülmektedir. Resmi çizen çocuk resimde çizmiş olduklarının birer zorbalık olduğunu ifade etmektedir. Zorbalık dersi adını verdiği resminde ise bu yapılan davranışın yanlış olduğunu söylemektedir. Zorbalığa uygulayanların saç renkleri birbiriyle aynı olduğu görülmekte ve zorbalığa uğrayan kişinin saç renginin farklı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda zorbalar şekil olarak aynı konumda mağdur ise onlardan şekil olarak farklı bir konumda olduğu yorumu yapılabilir.

Resim 12: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 7'nin Resmi



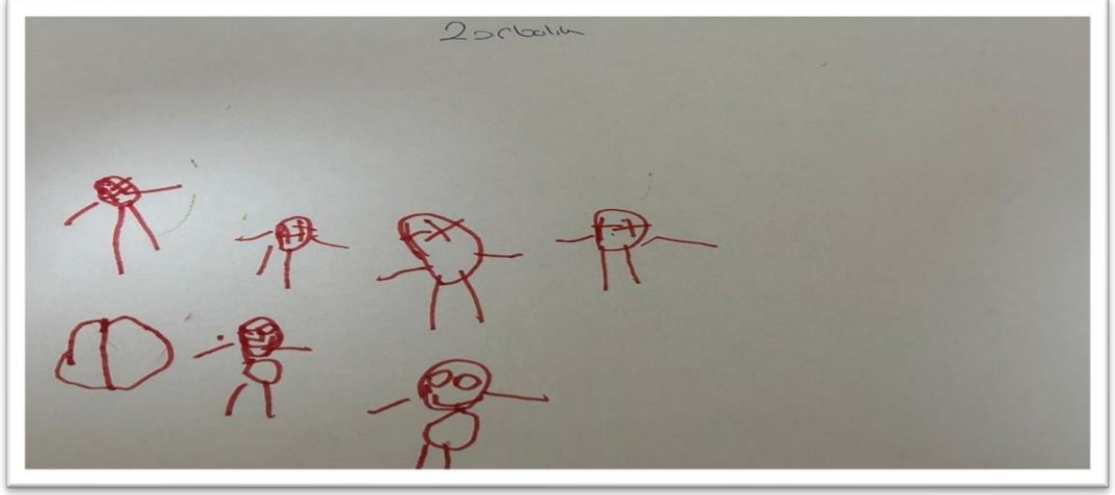
Çizilen Resmin Adı; Benle Dalga Geçiyorlar. “Arkadaşım benimle dalga geçiyor. Anneme söylüyorum ama annem de karışmıyor annemi de dinlemiyorlar.” Çocuk 7’in çizdiği resimde dört tane kızın bir tane kıza sözel zorbalık uyguladığını resmettiği görülmektedir. Farklı renkte çizmiş olduğu kız görselinde çocuk kendini çizmiştir. Dört tane arkadaşını da çok detaylı bir şekilde çizerek onların gerçek hayatta var olduğu fikrini ortaya çıkarmıştır. Burada arkadaşlarının ona sözel olarak zorbalık yaptığını ifade etmektedir. Yapmış olduğu yorumlar doğrultusunda annesiyle paylaşmasının hiçbir etki etmediğini söylemiştir.

Resim 13: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 8’in Resmi



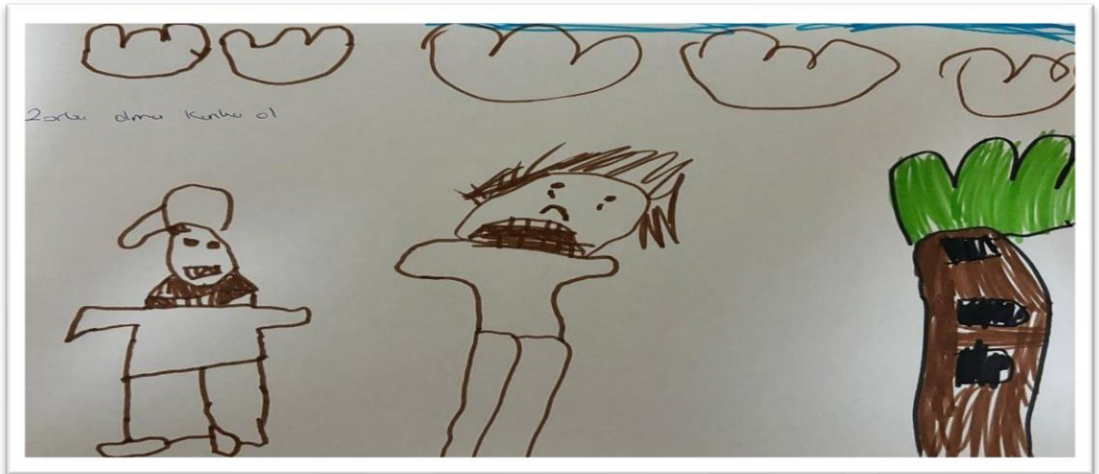
Çizilen Resmin Adı; Şeker ve Güneş. “İkisi kavga ediyor. Biri kalkıyor diyor ki sen neden böyle yaptın diğeri de ağlıyor. Sen onunla dalga geçiyorsun o yüzden ağlıyor diyor.” Çocuk 8’in iki kişinin tartıştığını resmettiği görülmektedir. Çizilen resim doğrultusunda çocukların beden dilleriyle hareketli bir konu hakkında konuşur oldukları ifade edilebilir. Çocuğun resme vermiş olduğu ismin sevdiği kişiler olabileceği fikrini düşündürmüştür. Yaptığı yorum doğrultusunda iki kişinin kavga ettiği ve bir kişinin ağladığı bir durumu zorbalık olarak aktarmıştır.

Resim 14: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 9'un Resmi



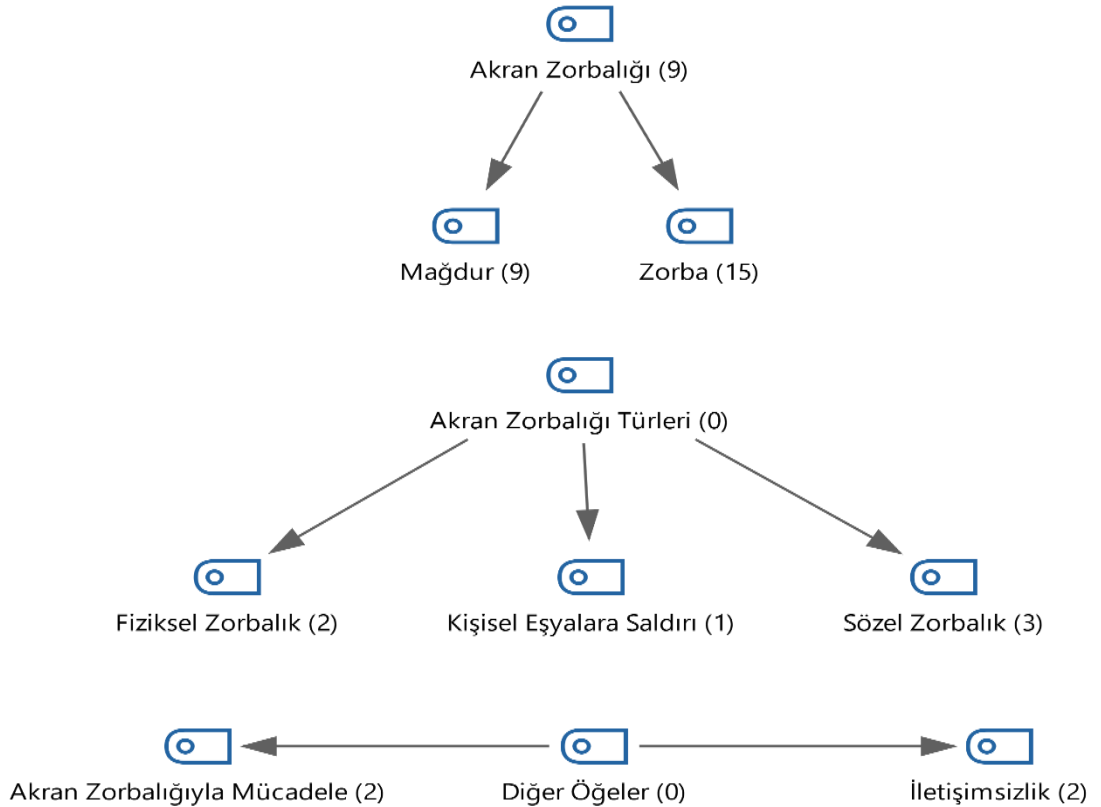
Çizilen Resmin Adı; Zorbalık. “Zorbalık varmış şişko şişko diyerek bağıınca beyni şat diye patlamış. Diğerleri de korkarak bayılmış bazıları da gülmüş.” Çocuk 9’un zorbalığı resmettiği görülmektedir. Çocuğun çizmiş olduğu resimde fiziksel zorbalığın uygulandığı görseldeki yüz ifadelerinden çıkarılmaktadır. Çocuğun resmi hakkında yapmış olduğu yorum doğrultusunda sözel zorbalığın uygulandığı bu şiddet karşısında etrafında bulunan insanların beyinlerinin patladığı yorumu yapılmıştır. Bazı kişilerin bu durum karşısındaki tutumu korku duygusunu barındırırken bazılarının tutumu ise yalnızca gülmekten oluşmaktadır. Çocuk, zorbalık hakkında bazı kişilerin korktuğunu bazılarının da bunu umursamadığını ifade etmektedir.

Resim 15: Akran Zorbalığı Hakkında Çocuk 10'un Resmi



Çizilen Resmin Adı; Zorba Olma Kanka Ol. “Sen niye benim toplumla izinsiz oynuyorsun dedi. Bir daha alırsan elinden çekerim dedi. Ve beraber oyun oynadılar.” Çocuk 10’un iki kişinin yer aldığı bir konuşmayı resmettiği görülmektedir. Çocuğun resmine koymuş olduğu isim doğrultusunda zorba olmanın kötü bir davranış olduğunu farkına vardığı ve bunun yerine kanka olmanın doğru bir davranış olduğunu bildiği anlaşılmaktadır. Resmine yapmış olduğu yorum doğrultusunda bir zorbalık uygulandığı ve bu zorbalık sonrası aralarında bir konuşma gerçekleştirerek problemi sonuca bağladıkları görülmektedir. Ve çizmiş olduğu resimde gökyüzünü ve ağacı çizerek arkadaşıyla oyun sonunda olumlu bir ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir.

Şekil 16. Akran Zorbalığı Teması, Akran Zorbalığı Türleri Teması, İletişimsizlik Ve Akran Zorbalığıyla Mücadele Teması Yaratıcı Kodlama



Şekil 16’da çocuklar resimlerinde “Akran Zorbalığı” temasında ‘zorba ve mağdura’ yer verdikleri görülmektedir. Çocukların çizmiş oldukları resimlerden yüksek oranda zorba tasvirine yer verdikleri görülmüştür. Bununla beraber mağdur tasvirine yer vermeleri de akran zorbalığı denildiğinde süreçte yer alan kişilerle

ilişkilendirdiklerinin göstergesidir. Çocukların çizimlerinde çoğunlukla zorba ve mağdurları tasvir ettikleri görülmekle birlikte akran zorbalığına ilişkin bu iki ana karakter üzerinden tanımlama yaptıklarını ifade etmektedir. Bu süreçte yer alan kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koymaktadır. Çocuklar resimlerinde “Akran Zorbalığı Türleri” temasında, ‘fiziksel zorbalık sözel zorbalık ve kişisel eşyalara saldırı’ alt temalarına yer verdikleri görülmektedir. Çocukların akran zorbalığı konusunda en çok sözel zorbalık türüne yer vermeleri bu zorbalık çeşidinin günlük yaşamlarında en sık karşılaştıkları zorbalık biçimi olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte fiziksel zorbalık da çokça yer verilmiş, kişisel eşyalara zarar verme zorbalık türünün ise daha az yer alması bu tür zorbalık çeşidinin daha az gerçekleştiğini ifade etmekle birlikte çocukların bu zorbalık türüne fazla önem vermediklerini ortaya koymaktadır. Çocukların resimlerinde “Diğer Öğeler” temasında ‘iletişimsizlik ve akran zorbalığına mücadele’ iki alt temadan oluşmuştur. Çocukların çizmiş olduğu resmi anlatımlarıyla bu temalar oluşmuştur. Ayrıca çocukların çizmiş oldukları resimler doğrultusunda "iletişimsizlik" ve "akran zorbalığına mücadele" temaları, yaşanan bu akran zorbalığının yalnızca zorba ve kurban arasındaki bir problem olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum sosyal ilişkileri ve problem çözme stratejileriyle ilişkilendirdi eklerini ortaya koymaktadır. İletişim kuramama, akran zorbalığı sürecinde önemli bir faktör olmaktadır. Akran zorbalığına mücadele temasında ise çocukların bu tür olaylara karşı nasıl başa çıkabileceklerini düşündüklerini işaret edebilir.

Şekil 17. Akran Zorbalığıyla İlgili Çizilen Resimlerde Yer Verilen Öğelerin Kelime Bulutu



Şekil 17’de görüldüğü üzere, çocukların akran zorbalığı ile ilgili çizdikleri resimlerinde yer verdikleri öğelerin kelime bulutu görülmektedir. Kelime bulutunda; zorba, mağdur, akran zorbalığı, sözel zorbalık, iletişimsizlik kelimelerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Çocukların akran zorbalığı ile ilgili çizmiş oldukları resimlerde yer verdikleri öğelerin kelime bulutundan anlaşılacağı üzere çocuklar bu konuya dair önemli bir farkındalık kazanmışlardır. Çocuklar "zorba" ve "mağdur" gibi kavramları kullanarak akran zorbalığı ilişkilerinde rol alan kişileri ifade edebilmekte ve bu kişilerin rollerini birbirlerinden ayırt edebilmektedirlerdir. “Akran zorbalığı” kelimesinin sıklıkla kullanılması, çocukların zorbalık kavramını genel olarak anladıklarını ifade etmekle birlikte bu kavramın önemini farkında olduklarını ifade etmektedir. “Sözel zorbalık” kavramının çok fazla yer alması çocukların diğer zorbalık çeşitleri dışında sözel yollarla da zorbalığı ifade edebildiklerini ve bunun zararlı etkisini farkına vardıklarını göstermektedir. “İletişimsizlik” kavramının kullanılması ise çocukların akran zorbalığı davranışlarında oluşan iletişim eksikliğinden yola çıkarak sağlıklı iletişimin önemini kavradığını ifade edebilir. Bu bulgular doğrultusunda çocukların akran zorbalığı farkındalık eğitiminin çocuklara uygun olarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çocukların akran zorbalığı ile ilgili çeşitli tanımlamaları kullanmaları, eğitimler kapsamında öğrendikleri bilgileri anlayarak benimsediklerini ve akran zorbalığına mücadele noktasında farkındalığa sahip olduklarını ifade edebiliriz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalıklarının geliştirilmesine ve zorbalık davranışlarının mizaçlarına uygun stratejilerle azaltılmaya çalışıldığı bu araştırmada dört ana problem ele alınmıştır. Elde edilen bulgular ışığında her probleme yönelik sonuçlar aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmış ve alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalığı ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar; gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında katılımcıların akran zorbalığı kavramını tanıma noktasında farkındalıklarının olduğunu ancak yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Çocuklar akran zorbalığını ifade ederlerken fiziksel zorbalık ve sözel zorbalıktan bahsetmişlerdir. Bu durum, çocukların akran zorbalığının ne olduğuna dair yalnızca bu türlerle ilgili bir fikirlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların akran zorbalığını fiziksel, duygusal ve sözel boyutlarda tanıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, eğitim ortamlarında gerçekleştirilen akran zorbalığı mücadelenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Akran zorbalığının kısa vadede pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Olweus ve arkadaşları (1999) akran zorbalığına uğrayanların mutlu olmadıklarını, sıkıntılı ve zihinsel olarak karışık hale geldiklerini, konsantrasyon sorunları yaşadıklarını, öğrenme sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını, kendilerini başarısız olarak görmeye başlayabileceklerini ve okula gitmeyi reddedebileceklerini belirtmektedir. Bu durum, Jan ve Husain (2015) tarafından desteklenerek fiziksel sağlık problemlerinde ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Zhong ve arkadaşları (2021) ise zorbalığa maruz kalan çocukların benlik saygılarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kapıcı (2004) bedensel, duygusal, sözel, eşyaya zarar verme ve cinsel fark etmeksizin her türlü zorbalığa maruz kalmanın benlik saygısını olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Akran zorbalığı çocukların psikolojik sağlık, akademik beceriler, benlik saygıları ve fiziksel sağlıklarını olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Çocukların akran zorbalığına dair tecrübeleri, onların psikolojik ve fiziksel sağlığını ciddi şekilde etkilemektedir. Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenlerin en fazla fiziksel ve

sözel-dolaylı zorbalık türleri ile karşılaştıkları tespit edilmiştir (A. Akpınar, A. Akpınar, 2022). Yürütülen bu araştırmada ise benzer sonuçlara ulaşılmış ve araştırmacı öğretmenin çocuklar arasındaki fiziksel ve sözel-ilişkisel zorbalık türlerine sıklıkla tanık oldukları belirlenmiştir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı durumları nedir?” sorusuna ilişkin sonuçlar; araştırmanın başlangıcında on beş çocuktan on çocuğun zorbalık davranışı sergiledikleri ortaya konulmuştur. Cinsiyet farklılıkları da belirgin olup, erkek çocuklarda fiziksel zorbalık, kız çocuklarında ise sözel ve ilişkisel zorbalık öne çıkmaktadır. Bu araştırma sonucunu destekler nitelikte; Atalay’ın (2010) araştırmasında erkeklerin, korkutma-sindirme ve açık saldırı gibi daha doğrudan zorbalık türlerine daha fazla maruz kaldığı ve bu tür zorbalık davranışlarını daha fazla sergilediği bulunmuştur. Buna karşın, kızların kişisel eşyalara saldırı gibi dolaylı zorbalık türlerine daha fazla maruz kaldığı gözlenmiştir. Bu cinsiyet farkları, zorbalığın toplumsal cinsiyet rollerinden nasıl etkilendiğini göstermesi açısından önemli bir bulgu sunmaktadır. Bu bağlamda, erkek çocukları ve kız çocuklarının arasında meydana gelen farklı zorbalık türlerine maruz kalmaları ve akran zorbalığı yapma eğilimleri, çocukların davranışlarının nasıl şekillendirdiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Erkek çocukları daha agresif ve fiziksel güç kullanarak sorunlarını çözmeye çalışırken kız çocukları ise daha pasif, dolaylı yollarla yaşadıkları sorunlara daha etkili çözümler bulabilirler.

“Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar; çocukların yedi tanesinin tepkisellik mizaç özelliğinin ağır bastığı, üç tane çocuğun sebatkarlık mizaç özelliğinin ağır bastığı, üç tane çocuğun ritmiksellik mizaç özelliğinin ağır bastığı ve son olarak iki çocuğun sıcakkanlılık mizaç özelliğinin ağır bastığı kanısına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, mizaç özelliklerinin çeşitli sosyal ve davranışsal çıktılar üzerindeki etkilerini anlamak açısından değerlidir. Özellikle akran zorbalığı farkındalığı ile bağlantılı olarak ele alındığında, bu mizaç özelliklerinin zorbalıkla başa çıkma ve zorbalık davranışlarını önleme açısından etki etmektedir. Eylem planının uygulanması sırasında mizaç özellikleri dikkate alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Alanyazında, olumsuz tepkiselliğin (kolay kızma vb.) ve dikkatini yoğunlaştırma da güçlük, saldırganlık gibi davranış problemleri için risk

faktörü olan mizaç özelliklerinin yer aldığına dair sonuçların elde edildiği çalışma (Sanson vd., 2002) bulunmaktadır. Sahip olunan bu olumsuz davranışlarda başta arkadaş edinme ve arkadaş ortamında kabul görme gibi durumlara da etki etmektedir. Gülay (2011) tarafından yürütülen araştırmada, 5-6 yaş arasındaki çocukların mizaç özellikleri ile sosyal etkileşim ve olumlu sosyal davranışlar arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Özellikle dayanıklılık, sıcakkanlık/çekingenlik ve ritim gibi mizaç özelliklerinin sosyal etkileşimleri olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, dayanıklılık düzeylerinin sosyal etkileşim ve toplumsal davranışlar ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu, ayrıca saldırganlık, dışlanma, antisosyal davranış, mağduriyet ve korku-kaygı düzeyleri ile anlamlı ve olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgular, mizaç özelliklerinin akran zorbalığı ve mağduriyeti üzerindeki etkisini anlamak için önemlidir. Yoleri ve Küçükyeşil (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise mizaç özelliklerinin okula uyum üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların okula uyumları ile mizaç özellikleri arasında bir ilişki tespit edilmiş, özellikle tepkisellik boyutunun okula uyumu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu durum, mizaç özelliklerinin çocukların eğitim ortamına adaptasyonu ve bu ortamlarda zorbalıkla karşılaşma veya zorbalık yapma eğilimleri ortaya koymaktadır. Tepkiselliği yüksek olan çocukların, okula uyum sürecinde zorbalık davranışlarına daha açık olabileceği veya bu tür davranışları sergileyebileceği düşünülmektedir. Tepkisellik mizaç özelliğinin akran zorbalığına ilişkisi, bu mizaç özelliğine sahip çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini daha yoğun ve kontrolsüz bir şekilde dışa vurma eğiliminde olmalarından kaynaklanmaktadır. Gleason ve diğerleri (2005) ile Ummanel (2007) tarafından yapılan çalışmalar da, mizaç özelliklerinin sosyal ilişkiler ve akran kabulü üzerindeki etkilerini vurgulayarak, tepkiselliği yüksek çocukların sosyal çevrelerinde zorbalık davranışlarını daha sık sergileyebileceğini desteklemektedir. Bu bulgular doğrultusunda tepkisellik mizaç özelliğine sahip çocukların, akran zorbalığı davranışlarını daha fazla gösterdiğini ortaya koymaktadır.

“Okul öncesi dönem çocuklarının mizacına uygun uygulama stratejileri içeren eylem planının akran zorbalığı farkındalıkları ve zorbalık durumları üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlar; eylem planının uygulandıktan sonra çocukların

akran zorbalığı davranışları üzerinde anlamlı bir azalma tespit edilmiştir. Gerçekleşen bu azalma, çocukların akran zorbalığı davranışlarının farkına varması ve bu tür davranışlardan uzaklaşarak eğitim süresince öğrendikleri başa çıkma stratejilerini kullanmaları sayesinde gerçekleşmiştir. Ayrıca bu azalma, uygulanan stratejilerin akran zorbalığı davranışlarının önlenmesi ve azaltılması noktasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimin ilk aşamasında çocuklar zorba davranışlarının ne olduğunu anlamaya başladılar. Bu süreçte yaptıkları davranışların zorbalık olduğunu fark ettikçe, bu tür davranışlardan uzaklaşma eğilimleri arttı. Örneğin, bir öğrenci başka bir arkadaşına yaşatılan zorbalık davranışına karşı "Kızardım" (Ç3) ifadesiyle, bir başkasının yaşadığı olumsuz duruma karşı empati geliştirdiğini ve bu davranışın zarar verici olduğunu anladığını gösterdi. Bir diğer öğrenci ise "Onların yerinde olsaydım döverdim" (Ç4) diyerek, başlangıçta zorbalığa karşı agresif bir tepki verme eğiliminde olduğunu, ancak zamanla bu düşüncesini değiştirdiğini ifade etti. Eylem planının uygulanmasıyla birlikte, çocuklar yalnızca zorbalık yapmanın ne kadar zarar verici olduğunu değil, aynı zamanda bu durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini de öğrenmeye başladılar. Eğitim süresi içerisinde "çocuk çok üzülür, gitsin başka kişilerle oynasın, kendine yeni arkadaş bulsun" gibi ifadelerle, yaşanan zorbalık durumlarına karşı daha yapıcı ve olumlu başa çıkma stratejilerini kullanmaya başladılar. Bu tür stratejileri kullanmaları, çocukların zorbalık davranışlarından uzaklaşmalarını ve daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı oldu. Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığı farkındalığı düzeylerine yönelik bulgulara dair veriler araştırmanın 'Bulgular ve Yorum' kısmında detaylı biçimde analiz edilmiştir. Uygulanan Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi eğitimi sayesinde; çocukların akran zorbalığına ilişkin farklı roller hakkında fikir sahibi olmalarını, akran zorbalığı olan ve olmayan davranışlar arasındaki farkı ayırt edebilmelerini, akran zorbalığı yapan çocukların neler hissettiğini anlamalarını, akran zorbalığına maruz kalan çocukların neler hissedebileceğini anlamalarını, akran zorbalığına maruz kalan çocukların, zorbalık ile nasıl baş edebileceğini öğrenmelerini, akran zorbalığına uğrayan birilerini gördüklerinde neler yapabileceklerini öğrenmelerini, akran zorbalığı davranışı gösteren çocukların, zorbalık içermeyen davranışların farkına varmalarını sağlanmıştır. Bununla birlikte "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi" uygulanırken mizaca yönelik farklı yaklaşımları içermesi, çocukların bireysel farklılıklarına göre zorbalıkla

müdahale stratejilerini geliştirilmesine olanak tanınmış ve bu sayede eğitimin etkisini daha da pekiştirerek kalıcı hale gelmesini sağlamıştır.

Akran zorbalığı farkındalık eğitiminin, çocukların zorbalıkla başa çıkma becerilerini geliştirdiği, zorbalık davranışlarına yönelik tutum ve farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda uygulamalar sonrasında çocuklar akran zorbalığı ile karşılaştıklarında nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğrenmiş ve hem kendilerini hem de arkadaşlarını koruma bilincini geliştirmişlerdir. Sınıf içerisinde zorbalık olaylarının belirgin şekilde azaldığı tespit edilmiştir. Sezgin (2023), geliştirmiş olduğu psikoeğitim programını deney grubuna uygulamıştır ve uygulama sonrasında deney grubunun kontrol grubuna göre akran zorbalığı düzeylerinin azaldığını, izleme ölçümünde de deney grubunun zorbalık düzeyinin azalmaya devam ettiğini, kontrol grubunda da bir azalma meydana geldiğini bulmuştur. Bu bulgular, sınıf içerisinde uygulanan programların akran zorbalığı davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, bu tür programların devamlılığı olduğunda akran zorbalığı davranışlarının azalmasının uzun vadede sürdürülebilir olduğu ifade edilebilir. Akran zorbalığı farkındalık eğitimi uygulandığında çocuklara sağlanan farkındalığın zorbalıkla mücadelede etkili ve kalıcı çözümler sunduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgular ışığında; akran zorbalığı farkındalık eğitiminin çocuklar açısından daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmelerini ve akran zorbalığına karşı daha dirençli olabilmelerine katkı sağladığını göstermekte ve akran zorbalığı farkındalık eğitiminin başarılı bir şekilde uygulandığını ortaya koymaktadır.

Bir araştırmada zorbalığa uğrayan çocukların yarısının öğretmenlerine bu durumu anlatamadıklarını ve yaşadıkları bu duruma gizlediklerini ortaya koymuştur. (Fekkes vd., 2005). Yürütülen bu araştırmada ise çocukların sınıf içinde yaşamış oldukları tartışmaları, araştırmacı öğretmene şeffaf bir biçimde aktarabilmişlerdir. Yalnızca arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları çözme aşamasında karşı tarafla iletişim kurmadan yalnızca öğretmene şikayet etmenin tek çözüm yolu olduğuna inanıyorlardı. Ancak bu süreçle birlikte yapılan etkinlikler ve altı oturum boyunca gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde çocuklar kendi problemlerini çözebileceklerini dair inançları arttı. Artık, araştırmacı öğretmenin dışarıdan bir müdahalede bulunmasına ihtiyaç duymazlar ve aralarındaki anlaşmazlıkları kendileri çözebilir hale gelmişlerdir. Bu

süreç doğrultusunda, Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitiminde çocukların birbirlerini dinlemesi, işbirliği içerisinde oyun oynamalarını öğrenmesi, karşı tarafın duygusunu anlaması adına yönelik adımlar atılmıştır. Bu durumda çocukların sınıf içi ilişkilerinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesine ve çocukların yaşamış oldukları problemleri kendi başlarına çözüm yolu bulma yeteneklerinin artmasına yardımcı olmuştur. Araştırma bulgularına benzer olarak; Kale ve Demir (2020) tarafından yürütülen olumlu davranış geliştirme etkinlik programının 4. sınıfa devam eden öğrencilerin zorbalık düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen bu deneysel çalışmada, 36 kişilik deney grubuna uygulanan programın öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda ise, herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, olumlu davranış geliştirme etkinliklerinin, öğrenciler arasındaki zorbalık düzeylerini düşürmede etkin bir araç olabileceğini göstermektedir. Yürütülen bu çalışmalar, olumlu davranış geliştirme programlarının zorbalık düzeylerini azaltmada etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çocukların arasında kurmuş oldukları güçlü bir dayanışma zorbalık davranışlarını önlemede etkili olmuştur. Bu durum sınıfta şu şekilde karşımıza çıkar; bir arkadaşı diğer arkadaşına zorbalık uyguladığında hemen arkadaşını koruma içgüdüğü devreye girer ve oturumlar kapsamında öğrenilmiş olunan akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerinden biri uygulanır. Arkadaşını o ortamdan uzaklaştırmaya çalışır ve onunla arkadaşlık kurarak zorba olarak gördüğü kişiden korumaya çalışır. Bu durum da çocuklar arasında dayanışmanın varlığını görmemizi sağlar ve bu şekilde olumlu ilişkilerin varlığı çocukların akran ilişkilerinde daha sağlıklı etkileşimler yaşamalarına olanak sağlayabilir. Bu durumda akran zorbalığına karşılaştıklarında daha etkili bir şekilde tepki verme yeteneklerinin yükseldiğini ortaya koyar. Sınıf içerisinde yaşanan farklı durumlarda etkili bir şekilde müdahale etmesini yardımcı olabilir. Akran zorbalığıyla karşı karşıya kalan çocuk bu süreç doğrultusunda ne yapması gerektiğini öğrenmiş ve mevcut problemi yönelik çözüm yolları bulabilmektedir. Örneğin; sınıf içinde yaşanan bir tartışma sonrası kimin arkadaşına zorbalık yaptığını söyleyerek bu durumun yanlış olduğunu ifade edebiliyor. Bu durum sosyal beceri noktasında zayıf olan çocuklarda, eğitim sonrasında iletişim ve sorunları

çözme becerilerinde gözle görülür bir gelişme kaydedilmiştir. Bu çocuklar, zorbalık durumlarına daha etkili ve yapıcı tepkiler verme konusunda ilerleme göstermiştir.

Çocuklarda, zorbalığa karşı daha net ve kararlı tutumlar geliştirilmiştir. Çocuklar, zorbalık durumlarına karşı müdahale etme ve bu tür davranışları engelleme konusunda daha istekli hale gelmiştir. Çocuklar bu eğitim sonrasında sınıf içerisinde yaşadıkları anlaşmazlıklarda arkadaşlarına “biz zorbalığın ne olduğunu öğrenmiştik, grup oluşturarak diğer arkadaşımızı yalnız bırakıyorsun, bu yaptığın zorbalık, yeni bir sayfa açıyoruz kirli sayfayı kapatıyoruz, çanta yapmıştık hatırlasana, elimizi yumruk yapıp hepsini sayalım; umursama, arkadaş edin, aileye ve öğretmene anlat ve cesur ol” şeklinde hatırlatmalar yaparak yaşadıkları sorunların üstesinden gelebiliyorlar.

Çocukların, akran zorbalığıyla karşılaştıklarında kendilerini ve arkadaşlarını koruma becerileri gelişmiştir. Çocukların sosyal becerileri ve zorbalık karşıtı tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Çocuklara gerçekleştirilen etkinlikler ve oturumlar aracılığıyla zorbalık durumlarını nasıl tepki vereceklerini öğrenmişlerdir. Sınıf içerisinde bir çocuk, istemediği bir duruma "evet" demek zorunda kaldığında, başka bir çocuk müdahale ederek şu şekilde yanıt vermiştir: "Seni kırmamak için evet demiş olabilir; ancak, birine istemediği bir şey yapması konusunda zorlayamazsın." bu yanıt, zorbalığa karşı etkin bir müdahale örneği olup, çocukların eğitim sürecinde öğrendiklerini uyguladıklarını göstermektedir. Eğitim programı sonrasında çocuklar; zorbalık durumlarında rıza ve sınır kavramlarını, kişisel sınırların korunması gerektiğini ve herkesin rızasının alınmasının önemli olduğunu öğrenmişlerdir. Bu kavramlar, sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmanın temel unsurlarıdır. Bu farkındalık çalışmaları sonucunda, çocukların sosyal ilişkilerinde daha saygılı ve özgür bir ortam yaratmalarına olanak sağlamıştır. Alan yazın incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer olacak şekilde, Kartal ve Bilgin (2007) araştırmasında, akran zorbalığı davranışını önleyebilmek için ilköğretim seviyesindeki çocuklara bir program uygulamışlar ve uygulanan programın çocukların zorbalık davranışı üzerindeki etkilerini tespit etmişlerdir. Zorbalığın çeşidi ve görülme sıklığı, zorbalıkla mücadelede yapılanlar ve öğrencilerin okul durumuna yönelik görüşleri alınarak ön test uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra da son test yapılarak zorbalık davranışını önleme amacı ile hazırlanan programın bu davranışları önlemede faydalı

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu tür programların uygulanması, çocuklara sağlıklı sosyal beceriler kazandırarak akran zorbalığını önlemede etkili olabilir. Ayrıca eğitim kapsamında, tepkisel ve ritmiksel mizaç özelliklerine sahip çocuklar arasında daha uyumlu ve işbirlikçi grup dinamikleri oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Ritmiksel mizaç özelliğine sahip çocuklar, tepkisel mizaç özelliğine sahip çocuklarla daha iyi iletişim kurarak grup içi uyumu artırmıştır. Bu doğrultuda çocukların bireysel olarak özgür ve saygılı bir ortamda sağlıklı ilişkiler sürdürmelerini teşvik etmiştir. Bu hem duygusal hem de sosyal gelişim için kritik bir öneme sahiptir.

Araştırmadan elde edilen sonuca paralel nitelikte, Ttofi ve Farrington'un (2011) yürütmüş olduğu araştırmada, akran zorbalığıyla karşılaşan çocukların duygusal destek ve güçlendirme eğitimleri alarak olumlu anlamda gelişim gösterdiklerini ve akran zorbalığı mağduriyetinin azalmasına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer sonuç ise sınıf ortamlarında daha yoğun programları içeren ve çocukların akranlarıyla ilişki içerisinde yürütölen programların işlevselliğinin arttırdığıdır. Bu durum akran zorbalığına uğrayan çocukların duygusal destek ve güçlendirme programlarının etkili olduğunu ifade edebilir. Ayrıca bu tür programların çocukların akran zorbalığına mücadele etme noktasında aktif bir şekilde rol oynayabilecekleri ortaya koyabilir. Çocukların duygusal olarak daha güçlü olmalarını sağlar ve sınıf ortamında yaşamış oldukları olumsuz durumlara karşı aktif bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Öğrenmiş oldukları başa çıkma becerileri çocukların gelecekte yaşayabilecekleri benzer problemlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlarken, aynı zamanda sosyal becerilerini güçlendirebilir. Oturumlar sırasında çocukların zorbayı ve mağduru anlayabilmeleri sağlanmış olup, gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde empati kurma yetenekleri gelişmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer olacak şekilde, Demir (2021) tarafından yürütölen araştırmada ise, akran zorbalığı danışmanlık programının 11-12 yaşındaki öğrencilerin zorbalık düzeyine etkisi incelenmiş ve deney grubundaki çocuklara akran zorbalığı, öfke kontrolü, empati becerilerini geliştirme ve arkadaşlık ilişkileri konularında eğitim verilmiştir. Programın sonunda deney grubundaki öğrencilerin zorbalık düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Çocuklara empati becerilerinin kazandırılması, akran zorbalığı düzeylerinin azaltılmasına katkı sağlamaktadır.

Sınıf ortamında akran zorbalığı uygulandığında zorbaların, zorba-mağdurların ve seyircilerin rollerinin biliniyor olması oldukça önemlidir. Çünkü zorba olarak ifade edilen kişiler kendi yaptığı davranışların bu gruplara girdiğini fark etmesiyle birlikte bu gruptan dışarı çıkmak için mücadele edebilir. “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi” kapsamında okunan hikayeler aracılığıyla çocuklar, akran zorbalığına maruz kalan çocukları gördüklerinde onlara nasıl destek olabileceklerini ifade edebiliyorlar. Bu deneyimler sayesinde başkalarına yardımcı olarak toplumsal bir değişimde aktif rol alabileceklerini gösterebilir. Akran zorbalığıyla başa çıkmayı öğrenmek çocukların; kendi haklarını savunma konusunda cesaretlendirir, empati ve saygı değerlerini daha iyi anlamalarını sağlar, özgüvenlerini yükseltebilir. Akran zorbalığıyla karşılaşıldığında aksi durumda benlik saygıları kaybolmakta ve bu durum karşısında kendilerinde suç bulmaktadırlar (Uysal ve Dinçer, 2012). Olumsuz davranışların ortadan kaldırılması ve en önemlisi de çıkmasına hiç fırsat verilemeyecek bir ortamın oluşturulabilmesi için mevcut durumların kapsamlı şekilde ele alınması çok önemlidir.

Araştırmada elde edilen bulguların ışığında, uygulanan eylem planının akran zorbalığı davranışlarında ciddi oranda bir azalma sağladığını göstermektedir. 6. Oturumda verilen yönerge doğrultusunda Çocuk 6'nın çizdiği resimde üç tane kızın bir tane kıza fiziksel zorbalık uyguladığını resmettiği ve “Zorbalık yaparsak kötü bir şey yapmış oluruz zorbalığın ne olduğunu artık biliyorum.” ifadesi, çocukların zorbalık kavramını içselleştirdiklerini ve bu tür davranışlara karşı bilinçlendiklerini ve bu davranışların yanlış olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Özellikle “Zorbalık Dersi” adını vermiş olduğu resimde yapılan bu davranışın olumlu bir davranış olmadığını belirtmesi, uygulanan eylem planının çocuklar üzerinde bilinçlendirici bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda eylem planının amacına ulaştığını ve hedeflenen bilinç düzeyinin artırıldığını ortaya koymaktadır. Çocukların mizaçlarına uygun bir biçimde gerçekleştirilen “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nin” işlevselliği, öğretmen gözlemleri ve gerçekleştirilen oturumlar sonucunda elde edilen verilerle desteklenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitimin hedeflenen amaçlara ulaşmada etkili olduğunu göstermektedir. “Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitimi'nin” başarılı bir şekilde uygulanmasında, araştırmacı öğretmenin

farkındalık düzeylerini içeren etkinlikleri uygulaması, çocukların eğitime aktif katılım göstermeleri, zorbalıkla somut deneyimler aracılığıyla mücadele etmeleri ve çözüm üretme süreçlerinde aktif rol almalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum çocukların sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamış ve akran zorbalığı kavramını öğrenmeleri sonucunda zorbalık durumlarının azalmasına katkı sağlamıştır.

ÖNERİLER

Akran zorbalığı davranışlarının çocukların yaşamındaki etkilerini anlatan okul genelinde seminerler, atölyeler ve eğitim programları verilebilir.

Çocukların akran zorbalığı davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye yönelik önleyici çalışmalar ve psikodrama eğitimleri verilebilir.

Çocuklara akran zorbalığının ne olduğunu, etkilerini ve başa çıkma stratejilerini içeren konular müfredata eklenebilir.

Akran zorbalığı sürecinde şiddet eğilimli çocukların sosyal aktivitelere yönlendirilebilir.

Çocukların değerlendirme aşamasında olduğu gibi süreç kısmında da soruna çözüm ararken çok farklı bakış açılarıyla değerlendirmeye alınabilir.

Çocuklar ve öğretmenler arasında açık bir iletişim ve güvenli bir bağ oluşturulabilir.

Sınıf ortamlarında çocukların birbirlerini destekleyici olmaları açısından teşvik edilebilir.

Öğretmenler hem zorba hem mağdurla iletişime geçerek ayrı ayrı görüşmeler oluşturabilir.

Ebeveynlere akran zorbalığı hakkında bilgiler verilmeli ve bu süreçte çocuklara nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgilendirme yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abulizi, X., Pryor, L., Michel, G., Melchior, M., Van Der Waerden, J., & EDEN (2017). Mother Child Cohort Study Group. Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PloS one*, 12(2), 1- 17.

Acar, T. (2009). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akbaba, G. (2017). Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akbaş, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi).

Akdere, M. (2003). The action research paradigm: An alternative approach in negotiation. *Systemic Practice and Action Research*, 16(5), 339-354.

Akpınar, A., & Akpınar, A. (2022). İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığına Dair Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 215-231.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirmede ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Eğitimde Uygulama Yönetimi*, 36, 474-489.

Akyol, N. A., Yıldız, C., & Akman, B. (2018) Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri Ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri, Teachers' Views of Peer Bullying and Their Coping Strategies with Bullying. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33(2): 439-459.doi: 10.16986/HUJE.2017032926

Alabaş, R. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. Türk Pediatri Arşivi Dergisi 46, s. 31-34.

Altan, Ö. (2006). The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research. Corwin Press.

Arı, M. (2005). Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi, Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Arslan, S. Ö. (2008). Lise öğrencilerinde öz-kavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Arslan, S., & Savaşer, S. (2009). Akran Zorbalığını Önlemede Okul Hemşiresinin Rolü. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, 2 (3), 118-123.

Atalay, A. (2010). Akran Zorbalığı Gösterme Ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri Ve Benlik Saygısı İle İlişkisi.(Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ayas, T. (2008). Tüm Okul Yaklaşımına Dayalı Zorbalığı Önleme Programının Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balci, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. (1998). Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet. (Bilim Serisi 113). Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Bayrak, H. U. Altınkaynak Ş., Osmanoğlu D. E. (2018) Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Problem Durumunda Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*. 8(2):72-82, 8.

Bayrakçı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 198-210.

Berg, Bruce L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th Ed.). Allyn And Bacon. 23-38.

Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools. Britain: Open University Press.

Besnili Z. N. (2019). Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yüksek Lisans Tezi . Gaziantep Üniversitesi.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Bilgiç Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 1-13.

Bilgiç, E. (2007). İlköğretim 1. Kademe görülen zorba davranışların sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.

Brown, G. L., McBride ,B., R.,Bost, K.K,& Shin, N. (2011). Parental involvement, child temperament, and parents' work hours: Differential relations for mothers and fathers. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 313- 322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.004>

Bryman, A. (2004). Social Research Methods, New York, Oxford University Press.

Bulut Ateş, F. Cenkseven Önder, F. (2021). Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Okul Öncesi. Ağar, M. Aydın, E. (Ed.), 1. Baskı: Ankara.

Burger, J. M. (2016). Kişilik; Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? Language Teaching, 38, 57 - 74.

Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.

Buss, A. H. Plomin. R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Broadway: Hillsdale, New Jersey.

Buzcü Esergül, S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Lisansüstü Eğitim, Öğretim Ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi Eğitimi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, (Ocak 2019) Gazimağusa, Kkctc.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct And İndirect Aggression During Childhood And Adolescence: A Meta-Analytic Review Of Gender Differences, İnterrelations, And Relations To Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. Doi:10.1111/J.1467-8624.2008.01184.X

Carey, W. B., Carey, W. B., Crocker, A. C., Coleman, W. L., Elias, E. R., & Feldman, H. M. (2009). Normal İndividual Differences in Temperament and Behavioral Adjustment. *Developmental-Behavioral Pediatrics*, 74-86.

Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2010). The Longitudinal Relations Among Dimensions Of Parenting Styles, Sympathy, Prosocial Moral Reasoning, And Prosocial Behaviors. *International Journal Of Behavioral Development*, 34(2), 116-124.

Caspi, A. , Henry, B. , McGee, R. O. , Moffitt, T. E. , & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to ege fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.

Chess S, Thomas A. (1959). Characteristics Of The İndividual Child's Behavioral Responce To The Environment. *American Journal Of Orthopsychiatry* 1959; 24: 791-802.

Chess, S., ve Thomas, A. (1985). *Temperament in Clinical Practice*. New York: Guilford.

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244-258.

Cowie, H. ve Hutson, N. (2005). Peer support: A strategy to help bystanders challenge school bullying [Çevrimiçi sürüm]. *Pastoral Care*, 23(2), 40- 44.

Cowie, H. ve Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing* [Çevrimiçi sürüm]. London: Thousand Oaks

Craig, W. M., & Pepler, D. (2007). Understanding and addressing bullying: An international perspective. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 3-18). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1037/cp2007010>

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, And Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, And Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. <http://dx.doi.org/10.2307/1131945>

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (1997). *Organization development & change*. (6.th edition). Cincinnati: South-Western College Publishing.

Çağrı, R. (2010). Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Çelik, H., & Onat Kocabıyık, O., (2014). Genç Yetişkinlerin Saldırganlık İfade Biçimlerinin Cinsiyet Ve Bilişsel Duygu Düzenleme Tarzları Bağlamında İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 139-155.

Çetinkaya, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde siber zorbalığın yaygınlığı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K., & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions And Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal Of School Health*, 73(9):347-355.

Dake, Josep.A., Price, James.H. & Telljohann, Susan.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-181.

David, K.M., Murphy, B.C. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations: the moderating roles of temperament and gender. *Social Development*, 16, 1-23.

Demir, K. (2021). Kişiler arası ilişkiler modeline temellendirilmiş akran zorbalığı danışmanlık programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.

Demir, O. Ö. (2009). Nitel Araştırma Yöntemleri, Editör K. Böke, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Alfa Yayınlar, İstanbul.

Demirel, Ö. (1989). Ülkemizde Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Eğitimlerinin Gereği Ve Yaygınlaştırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri. 6. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar Ne Kadar Mutlu? Bazı Değişkenlere Göre Çocuklarda Mutluluğun Belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 16-24.

Demiröz, A., (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Aile Tutumları İle Akran Zorbalığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Deveci, S. E., Açıık, Y. & Ayar, A. (2008). A survey of rate of victimization and attitudes towards physical violence among school-aged children in Turkey [Çevrimiçi sürüm]. *Child: Care, Health and Development*, 34(1), 25-31.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal And Child Predictors Of Preschool Children's Social Competence. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002>

Doğan, A., (2010). Ekonomik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi, *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 3(17).

Dölek, N., (2002). İlk Ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi Ve Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programının Etkisinin Araştırılması. (Yayınlanmamış Doktora Tez) İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Dudu, S. (2023). Bölüm 6: Uygulayıcı Eylem Araştırması. S. Toraman Türk (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar ve Eylem Araştırmaları: Yaklaşımlar, Yeni Arayışlar ve Uygulamalar* kitabı içinde. Pegem Akademi: Ankara.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).

Elliott M. (2002) *Bullying And The Under Fives*. P. 50-57. In: Elliott M. *Bullying A Practical Guide To Coping For Schools* (3rd Ed.). London, Pearson Professional Limited.

Erdem, E. A. (2019). Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımıyla Okul Öncesi Öğrencilerinde Çevresel Farkındalık Geliştirme: Eylem Araştırması (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Ertan, D., (2012). Akran Zorbalığında Aileye Ve Okula İlişkin Risk Ve Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha, J. A., Pereira, B. & Smith, P. K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83.

Eşkisü, M. (2009). Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

F. Başarır. (2019). “Eylem Araştırmasına Giriş”. Eğitimde Eylem Araştırmaları. Ed. A. S. Saracaloğlu, A. K. Eranıl. 3-14. Nobel Yayınları. İstanbul.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior. *Health Education Research: Theory & Practice*, 20, 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying Behavior and associations with Psychosomatic Complaints and Depression in Victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 17-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025>

Foster-Harrison, E. S. (1994). Peer helping in the elementary and middle grades: A developmental perspective [Çevrimiçi sürüm]. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 94-104.

Fox, N.A., Henderson, H.A., Rubin, K.H., Calkins, S.D., Schmidt, L.A. (2001). Continuity And Discontinuity Of Behavioral İnhibition And Exuberance: Psychophysiological And Behavioral İnfluences Across The First Four Years Of Life. *Child Development* 72 (1), 1–21.

Fox, M., Martin, P, & Green, G. (2007), *Doing practitioner research*, SAGE Publications.

Fuentes, S. Q. (2013), Fostering communication between students working collaborativelytesutsl from a practitioner action research study. *Mathematics Teacher Education and Developmnt*, 15(1), 48-71.

Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.

Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 336-344

Gökkaya, F., Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran Zorbalığının Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Yaygınlığının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35(1), 40-54.

Gökler, R. (2007). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 511- 537.

Grundy, S. (1988). Three modes of action research. In Kemmis, S. & Mclaggert, R. (Eds.). *The Action Research Reader* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.

Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Okula Uyum Ve Akran İlişkileri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10(36), 1-10.

Gürhan, N. (2017) Her Yönüyle Akran Zorbalığı. Türkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics, 2017;3(2):175-181.

Güvenir, T. (2005). Okulda Akran İstismarı. Ankara: Kök Yayınları.

Harlow, A., Cowne, B., McKie, D., & Peter, M. (2017). Threshold concept theory as an enabling constraint: A facilitated practitioner action research study Educational Action Research 25(3), 438-452. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1165.130>

Harrell, M. C., & Bradley, M. A. (2009). Data Collection Methods. Semi-Structured Interviews and Focus Groups. Rand Corporation.

Hawkins, D. L, Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations Of Peer Interventions In Bullying. Social Development, 10 (4), 512-527.

Hinduja, S. & Patchin, J. W., (2006), Cyberbullying: emotional and Psychological consequences. www.cyberbullying.us/cyberbullying_emotional_consequences.pdf (Accessed May 21, 2012)

Holter, . M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? Journal of Advanced Nursing, 18(2), 298-304.

Houlston, C. ve Smith, P. K. (2009). The Impact Of A Peer Counselling Scheme To Address Bullying In An All-Girl London Secondary School: A Short-Term Longitudinal Study. British Journal Of Educational Psychology, 79, 69–86.

Hurst, Tony. (2001). An evaluation of an anti-bullying peer support programme in a British secondary school [Çevrimiçi sürüm]. Pastoral Care, June, 10-13.

İrfaner S. (2009). Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jan, A., & Husain, S. (2015). Bullying In Elementary Schools: Its Causes And Effects On Students. Journal Of Education And Practice, 6(19), 43-56.

Janssen, J. A., Kolacz, J., Shanahan, L., Gangel, M. J., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Wideman, L. (2017). Childhood temperament predictors of adolescent physical activity. BMC Public Health.17(8). 1-11.

Johnson, A. P. (2015). Eylem araştırması el kitabı (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror: Action research and self-studies in the social studies. In K. Barton (Ed.). Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives (pp. 57-83). Greenwich, C1: Intormation Age Publishing.

Jorgensen, D. L. (1989). Participant Observation: A Methodology for Human Studies. SAGE.

Kagan J. (2002). The Contribution Of Temperament To Developmental Profiles In: Lewis M. Editor. Child And Adolescent Psychiatry A Comprehensive Textbook. 3rd Ed. Philadelphia (USA): Lippincott Williams Ve Wilkins; 2002; P.211-20.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1985). Temperamental İnhibition İn Early Childhood. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The Study Of Temperament: Changes, Continuities And Challenges* (Pp. 53–65). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Kale, M. ve Demir, S. (2020). Olumlu davranış geliştirme etkinlik programının, öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 47-57.

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün Ve Sıklığının Depresyon, Kaygı Ve Benlik Saygısıyla İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

Karataş, H., (2011). İlköğretim Okullarında Zorbalığa Yönelik Geliştirilen Programın Etkisinin İncelenmesi, (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karatay, M. & Taş, M. (2021). Eylem Araştırması'nın Eğitim Alanında Kullanımı ve Önemi . *OPUS International Journal of Society Researches* , 17 (38) , 5545-5568 . DOI: 10.26466/opus.736788

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi* 3(2), 207-227.

Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 25-48.

Kavşut, F. (2009). Ergenlerde akran zorbalığı davranışları ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal üniversitesi, Bolu.

Kaya Ö.S., & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*. 15(4), 1311-1324.

Kemmus, S. Mc Taggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner. Doing critical participatory action research. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Kılıç, K. M., & Aytar, A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 42(191), 185-204.

Kıran, S. (2008). Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kindon, S., Pain R., & Kesby, M. (2007). Introduction: Connecting people, participation and place. In S. Kindon, R. Pain, & M. Kesby (Eds.), *Participatory Action Research ,approse and Methods Connecting People, Participation and Place* (pp. 1-6). Routledge.

Kocaşahan, N. (2012). Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Koç, Z. (2006). Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories Of Prosocial Behavior And Physical Aggression In Middle Childhood: Links To Adolescent School Dropout And Physical Violence. *Journal Of Research On Adolescence*, 16(3), 403-428. <https://Doi.Org/10.1111/J.1532->

7795.2006.00500.X

Korkmaz, T., Erkin, M., & Atbaşı, Z. (2021). Akran Zorbalığı Kavramının Lisansüstü Tezlerde İncelenmesi. Turkish Special Education Journal: International, 3(1), 1-19.

Köklü, N. (1993). Elem araştırması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.

Kristal, J. (2005). The Temperament Perspective: Working With Children's Behavioral Styles. Michigan (USA): Paul H Brooks Publishing.

Kurtça, T. T., Ermağan Çağlar, E., Sanal Özcan, Y. (2020). Akran Zorbalığı ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu Arasındaki İlişkinin Gözden Geçirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Mart 2020 Cilt:28 Sayı:2.

Kutlu, F. (2005). The Effect Of Bullying Management Training On Bullying Behaviours Of Elementary School Students. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kutlu, F. ve Aydın, G., (2010). Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Ön Çalışması: Kendini Bildirim Formu, Türk Psikoloji Yazıları, 13 (25), 1-12.

Kuzu, A. (2009). Eğitimde eylem araştırması ve veri toplama teknikleri. Eğitim Bilimleri Dergisi, 31(1), 45-60.

Lapan, S.D. (2012), Practitioner Action Research. İn S.D. Lapan, M.T. Quartaroti, & F.J. Riener (Eds.), Qualitative Research: An Introduction To Methods And Designs (Pp. 291- 320) Jossey Bass.

Leff, S. S., Costigan, T., ve Power, T. J. (2004). Using participatory research to develop a playground-based prevention program. Journal of School Psychology, 42(1), 3-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.005>

Lepkowska, Dorothy. (2005). Peer programmes reduce bullying [Çevrimiçi sürüm]. Times Educational Supplement. 6(3), 10-19.

Maier, H., (1992). Rhythmicity – A powerful Force for Experiencing Unity and Personal Connections. Journal of Child and Youth Care Work, 8, 7-13

Maines,B., ve Robinson,G. (1992) , The No Blame Approach to Bullying in Schools, 1992 ISPA İstanbul Kolokyumu'nda sunulan bildiri metni.

Martin, R. P. (1994). Child Temperament And Common Problems İn Schooling: Hypotheses About Causal Connections. Journal of School Psychology, 32, 119-134

Masters, J. (1995). The history of action research. In I. Hughes (Ed). Action Research Electronic Reader. Retrieved from <http://www.aral.com.au/arow/default.html> on 23.01.2018.

Masters, J. (1995). The history of action research. In I. Hughes (Ed). Action Research Electronic Reader.

Mathewson, K.J. Miskovic, V. & Schmidt, L.A. (2012). Individual differences in temperament: definition, measurement, and outcomes. V.S. Ramachandran (Ed.), In Encyclopedia of human behavior (pp. 418-425). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00203-2>

Mc Kinnon, E. J. (2001). An examination of bullying from a group-dynamic perspective: the third party role of peers in bullying incidents. [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, University of Waterloo). Dissertations and Theses Full Text.

Mccrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory Of Personality. Handbook Of Personality: Theory And Research, 2, 139-153.

McDonald, K. L., & Rubin, K. H. (2012). Peer Relationships And İnfluence İn Childhood. In V.S. Ramachandran, (Ed.), Encyclopedia Of Human Behavior. New York: Academic.

McElearn, A., Roosmale-Cock, S., Scott, J., ve Stephenson, P. (2008). Exploring the anti- bullying role of a befriending peer support programme: a case study within the primary school setting in Northern Ireland [Çevrimiçi sürüm]. Child Care in Practice, 14(2), 109-130.

Mcginley, Meredith. (2008). Temperament, Parenting, And Prosocial Behaviors: Applying A New Interactive Theory Of Prosocial Development. Doctoral Thesis. The University Of Nebraska-Lincoln.

McGuire, S. (2002). Temperament. In N. J. Salkind (Ed.), Child development (pp.408- 412). New York: Macmillan.

McKernan, J. (1996). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. Psychology Press (2nd Edition). London: Kogan Page.

McKernan, J. (2008), Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action ressucc Roulledge.

Michaud, Yves (1991). Şiddet. (Çev.,Cem Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı.

Mills, G. (2017). Action research: A guide for the teacher researcher (6th ed.). NY: Pearson Education).

Morrison, G. S. (Ed S. Sönmez). (2021). Günümüzde Erken Çocukluk

Eğitimi (Early Childhood Education Today). Nobel Akademik Yayıncılık.

Moustakas, C. (1981). Rituals, Rhythms And Relationship. Center For Humanities Studies.

Naylor, P. ve Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support system in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils [Çevrimiçi sürüm]. Journal of Adolescence, 22, 467-479.

Norton, L.S. (2009). Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities. (1. edition). New York: Routledge

O'Brien, (2001). An Overview of the methodological approach of action research In R. Richardson (Ed.). Theory and practice of action research. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. (English version).

O'Brien, R. (2003). An overview of the methodological approach of action research. (Ed. R. Richardson). Theory and Practice of Action Research.

Oğuzkan, Ő. ve Oral, G. (1997). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Oldenburg, B., Bosman R., Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. School Psychology International, 37(1), 64–72.

Oliver, K.K. (2002). Understanding Your Child's Temperament. Family Life Month Packet.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention [Çevrimiçi sürüm]. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.

Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Eds.), *The Nature Of School Bullying: A Cross National Perspective*.

Olweus, D. (2004). *Bullying at school* (9. Baskı). UK: Blackwell.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development And Some Important Challenges. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <http://Www.Ncbi.Nlm.Nih.Gov/Pubmed/23297789>.

Ögel, K.; Tarı, I. ve Eke, C.Y. (2005). Okullarda suç ve şiddeti önleme, İstanbul, <http://www.alopsikolog.net/pdf/p31.pdf> 10.05.2010

Ömeroğlu, E. & Yaşar, M.C. (2004). Okul Öncesi Eğitimi. *Görüş Dergisi*, 74-80.

Önder, A., Balaban Dağal, A., & Bayındır, D. (2018). The predictive effect of preschool children's temperament characteristics and parenting styles of mothers on ego resiliency level of children. *Education and Science*, 43(193), 79-90.

Öneren Şendil, Ç. & Tantekin Erden, F. (2014) Peer Preference: A Way Of Evaluating Social Competence and Behavioural Well-Being in Early Childhood, *Early Child Development and Care*, 184(2): 230-246.

Öneren Şendil, Ç. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yetkinlik ve Davranış Sorunlarının Akran Kabulü, Mizaç ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Özbal, A. F. (2016). Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Özcebe, H., Üner S. ve Çetık, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları [Çevrimiçi sürüm]. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu Bildiri Özetleri, İstanbul, ss. 27.

Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.223>

Özkan, Y., Çifçi, E. G., (2010). Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9(2), 576–586, 2010. İlköğretim

Öztuna, A., (2018), Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Göstermenin Ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Psikolojik Belirtilerle İlişkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi , Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, N., Atlı, A. ve Kutlu, M., (2014). An Investigation of Bullying Cases in Middle School Studentsin Terms of Some Variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 15 (3), 43-63.

Özyürek, A. (2023). Okul Öncesi Çocuklarda Mizaç-Zorbalık İlişkisi ve Mizaç Özelliklerinin Zorbalık Davranışlarına Etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(23), 1-14.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond The Schoolyard: A Preliminary Look At Cyberbullying. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>

Perren, S. (2000). Kindergarten Children Involved In Bullying: Social Behaviour, Peer Relationships, And Social Status. Doctoral Dissertation, University Of Bern, Switzerland. <https://Sospais.Files.Wordpress.Com/2010/05/Bullying>. Pdf Sayfasından Erişilmiştir.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice, 2(2), 531-562.

Pişkin, M. (2006). Okul Şiddeti: Tanımı, Yaygınlığı ve Önleme Stratejileri. Kamuda Sosyal Politika, 1(2), 43-62.

Pişkin, M. ve Ayas, T., (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu, Akademik Bakış Dergisi, 23 (Şubat-Mart), 1-12

Prior, M., Sanson, A., Smart, D. & Oberklaid, F. (2000). Pathways from infancy to adolescence: Australian Temperament Project 1983-2000. Melbourne: Australian Institute of Family Studies

Ramos, M. C. (2000). Familyconflict, temperament, andthebehavioraladjustment of schoolagechildren: A vulnerabilityandresilience model. (Unpublished master thesis). California StateUniversity. California.

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies And Victims İn The Peer Ecology: Four Questions For Psychologists Ans School Professionals. School Psychology Review, 32, (3), 384-400. [Http://Dx.Doi.Org/10.1080/02796015.2003.12086207](http://Dx.Doi.Org/10.1080/02796015.2003.12086207)

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation, And Education. School Psychology Review, 27(4), 479-491.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament And Social Behavior İn Childhood. Merrill-Palmer Quarterly, 40(1), 21-39.

Rothbart, M.K. (2007). Temperament, Development And Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4): 207–212.

Rothbart, Mary K, Bates, J. E. (2007). Chapter 3 Temperament. *Handbook of Child Psychology Vol. 3 Emotional and Personal Development*, 5(1961), 99–166.

Rothbart, Mary Klevjord. (1989). Temperament In Childhood: A Framework. *Temperament In Childhood*. Ed. Geldolph Kohnstamm, Jefferson Bates. Chichester: Wiley: 59-73.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children In Peer Groups. In R. M. Lerner, M. H. Bornstein, & T. Leventhal (Eds.), *Handbook Of Child Psychology And Developmental Science, Vol. 4, Ecological Settings And Processes*, (Pp. 175–222). John Wiley & Sons, Inc.

Rymanowicz, K. (2018). The Nine Traits Of Temperament: Approach/Withdrawal. Michigan State University Extension.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.*

Sakarya, S. & Pekdoğan, S. (2020). Mizaç Özelliklerinin Çocuğun Zorba ve Kurban Davranışlarını Yordama Gücü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 311-324.

Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? [Çevrimiçi sürüm]. *Educational Research*, Winter, Vol. 43.

Salmivalli, C., Karhunen, J., and Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive behavior*, 22(2), 99-109.

Samekh, B. (1995), The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(13), 339-355.

Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections Between Temperament And Social Development: A review. *Social Development*, 13(1): 142-170.

Sanson, Ann., Hemphill, Sherly, A., Ve Smart, Diana, (2002). Temperament and social development. *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*, USA: Blackwell Publishing.

Sarı, B. A. (2018). Mizaç Özellikleri Ve Gelişime Etkileri. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 4(1), 5-9.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*, Basic Books.

Schrumpf, F , Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (2007). *Okullarda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk* (çev. Gül Akbalık). Ankara: İmge Kitabevi.

Seven, Z. D., Uçar Çabuk, F. (2023). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *International Journal Of Arts And Social Studies*, 6(10), 1-17.

Sezgin, S. (2023). Akran zorbalığını önlemeye yönelik psikoeğitim programının zorbalık düzeyi ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Shields A, Dickstein S, Seifer R, Guisti L, Magee Kd, Spritz B. (2001) Emotional Competence And Early School Adjustment: A Study Of Preschoolers At Risk. *Early Education And Development*. 12(1):73-96.

Siegel, N. M. (2008). Kids helping kids: the influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying [Çevrimiçi sürüm]. (Doktora Tezi, The State University of Chapel Hill). Dissertation and Full Text.

Stevens, V. P. ve de Bourdeaudhuij, I. (2000). The Effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour [Çevrimiçi sürüm]. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.

Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C, Dodge, K. A., Coie, J. D., et al. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classrooms. *Child Development*, 70, 169-182.

Stringer, E.T. (2014) Action research. SAGE.

Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. California: Paul Chapman Publishing & Corwin Pres.

Şahan, Ö. (2020). Akran Zorbalığı. İstanbul: Pozitif Yayınevi.

Şahin, (2019). Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Şahin, M. (2007). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Şendil, Ç. (2010). 5-6 yaş çocuklarında sosyal yetkinlik ve davranış sorunlarının akran kabulü, mizaç ve cinsiyet açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şengül, H. A., Cantürk, N., Cantürk, G. ve Dağalp, R., (2012). Ankara 1.

Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi'nde Akran İstismarı Nedeniyle Yargılanan Çocukların Değerlendirilmesi, Turk Ped Arfl, 47, 283-289.

Teke, N., Şen, M. (2022). Okul Öncesi Çocukların Cinsiyetleri, Sosyal Davranışları, Mizaç Özellikleri ve Yanlış İnanç Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 11(1), 11-25. <https://doi.org/10.30703/cije.885512>

Thomas A, Chess S, Birch H. (1968). Temperament And Behavior Disorders In Children. New York: New York University Press; 1968.

Toraman Turk, S. (2022). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalar Ve Eylem Araştırmaları; Yaklaşımlar, Yeni Arayışlar Ve Uygulamalar. Pegem Akademi. İstanbul.

Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tremblay, R. E., Hartup, W. W. ve Archer, J. (2005). Developmental origins of aggression: Guilford Press.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. Journal of Experimental Criminology, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

Uçar, E. (2017). Okul Öncesi Dönem (48 - 72 Ay) Çocuklarında İlişkisel ve Fiziksel Saldırganlığın Mizaç ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ummannel, A. (2007). Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].

Uysal, H. (2011). Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uysal, H., Dinçer, Ç. (2012). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(4), 468-483.

Ünal, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin 95 Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Walker, M. (2005). Transgressing boundaries: Everyday/academic discourses. In S. Hollingsworth (Ed.), *International Action Research: A Casebook for Educational Reform* (pp. 135-146). The Flamer Press.

Waltz, C. F., Strickland, O. L., & Lenz, E. R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. Springer Publishing Company.

Wilcox, C. (2005). Needs Assessment And Development Of Bullying Prevention Program For Elementary School Students. (Doktora Tezi, The State University Of New Jersey). Dissertation And Full Text.

Woollfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Kaknüs Yayınları. İstanbul.

Yağmurlu, B., Candan Kodalak, A. (2010). Ebeveynlik Ve Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim. T. Solmuş (Ed.), *Romantik İlişkiler, Evlilik Ve Ana-Baba Çocuk İlişkileri İçinde* (S. 299-308). Ankara: Nobel.

Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, B. (2005). Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55): 1-20.

Yeşilyaprak, B. (2001) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel

Yeşilyaprak, B. ve Balanuye, I. D., (2012). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 38-48

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, R. (2012). Akran Zorbalığı. *Cbü Sosyal Bilimler Dergisi*, 1.

Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18. 10.15700/201412071206

Yoleri, S., Küçükyeşil, G. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(14), 20-38.

Youngblade, L. M., & Mulvihill, B. A. (1998). Individual And Contextual Correlates Of Autonomy İn Childhood. *Journal Of Youth And Adolescence*, 27(3), 309-323. <https://doi.org/10.1023/A:1022851517376>

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 3- 13.

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa.

Zembat, R., Yılmaz, H., & Küsmüş, G. İ. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri İle Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim İçinde*, Ankara: Pegem, 44-56.

EKLER

EK 1. VELİ ONAM FORMU

Veli Onam Formu Sayın Veli; Bu formun amacı çocuğunuzun katılımını rica edilen araştırma ile ilgili sizi bilgilendirmek ve katılımı için izin almaktır. Çocuğunuza veya veli/vasisi olduğunuz çocuğunuza çalışma hakkında anlayabileceği biçimde sözlü bilgilendirme yapılacaktır. Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL'ün danışmanlığında 'Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özelliklerinin Akran Zorbalığına Etkisi: Bir Eylem Araştırması' başlıklı yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim. Çalışma kapsamında 4-5-6 Yaş Çocuklarını kapsayan Çocuklar için kısa mizaç ölçeği velilerle görüşme yapılarak uygulanacaktır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir ve katılım gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu içinde çocuğunuzun olmasına izin vermeniz durumunda uygulanacak olan bu ölçekler aracılığı ile elde edilen bilgiler hiçbir şekilde başka kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Çalışma sonuçları hakkında bilgi almak isterseniz aşağıda e posta adresi verilen araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Araştırmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla, Araştırmacı: Halime UZUN halime.uzun@stu.fsm.edu.tr Velisi bulunduğum sınıfı, TC numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 2. OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ

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

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Zeynep Nur Besvli
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Tavridalı, ibrahim@gocadep.edu.tr, Tel: 05335101932, Gaziantep Üniversitesi*

1. Bölüm- Öğrencileriniz Arasında Gözlemlediğiniz Akran Zorbaliğı Davranışları

Akran zorbalığına **TANIMI** şu şekildedir: "Bir bireyin ya da bir grubun, kendilerinden daha güçsüz birine veya bir gruba kasıtlı ve tekrarı şeklinde yaptıkları olumsuz davranışlardır. Bu davranışlar, tesadüfi ya da şaka amaçlı değildir, bilinçli yapılır."

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

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

0 Sınıfında **Hiç** Görülmez
3 Sınıfında **Sıklıkla** Görülür

1 Sınıfında **Nadiren** Görülür
4 Sınıfında **Her Zaman** Görülür

2 Sınıfında **Bazen** Görülür

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.	0	1	2	3	4
2. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına hoş olmayan lakaplarla/işimlerle hitap etmek.	0	1	2	3	4
3. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyununda yer almasını istememek.	0	1	2	3	4
4. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.	0	1	2	3	4
5. Sınıf arkadaşıyla/arkadaşlarıyla küfürlü, aşağılayıcı konuşmak.	0	1	2	3	4
6. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak.	0	1	2	3	4
7. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek.	0	1	2	3	4
8. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak.	0	1	2	3	4
9. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sınıf içerisinde önemsemez tavırlar sergilemek.	0	1	2	3	4
10. Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını oynanan oyunda yalnız bırakmak.	0	1	2	3	4
11. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek.	0	1	2	3	4
12. Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını itmek, tokatlamak, yumruklamak, çimdiklemek ya da tekmelenmek.	0	1	2	3	4
13. Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını hakkında söylentiler yaymak.	0	1	2	3	4
14. Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.	0	1	2	3	4

Ek 3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Her soru için, çocuğunuzun son zamanlardaki ve şimdiki davranışını en iyi anlatan numarayı lütfen yuvarlak içine alınız. Sorulardan hiçbiri çocuğunuza uymuyorsa veya cevaplanamazsa üzerini çiziniz.

a.

	Hemen Hiç	Sık Değil	Değişken, Genelde Olmaz	Değişken Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
1. Çocuğum, yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
2. Çocuğum bulmaca çözmek veya yap-boz (lego) gibi bir işe başladığında uzun zaman alsan bile bitirinceye kadar üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
3. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar.	1	2	3	4	5	6
4. Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır.	1	2	3	4	5	6
5. Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever.	1	2	3	4	5	6
6. Çocuğum her gün, hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister.	1	2	3	4	5	6
7. Çocuğum bir işle uğraşırken, üzülmediği ya da	1	2	3	4	5	6

canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar.						
8. Alışveriş yaparken, çocuğum oyuncak ya da şeker istediğinde, onun yerine kolayca başka bir şeyi kabul eder.	1	2	3	4	5	6
9. Çocuğumu yatağa yatırdığımda, uykuya dalması aşağı yukarı her gece aynı zamanı alır.	1	2	3	4	5	6
10. Çocuğum, tamamlamadığı bir oyunu ya da aktiviteyi bırakmayı istemez.	1	2	3	4	5	6
11. Çocuğum saçının taranması gibi bir işe karşı çıkarsa, buna aylarca direnmeyi sürdürür.	1	2	3	4	5	6
12. Çocuğum, bulmaca, yap-boz ve okuma gibi bir aktiviteyle uzun zaman uğraşır.	1	2	3	4	5	6
13. Parkta ya da ziyaretteyken, çocuğum yabancı çocukların yanına gider ve onların oyununa katılır.	1	2	3	4	5	6
14. Çocuğum, her akşam farklı süreler uyur.	1	2	3	4	5	6
15. Çocuğum yabancı bir yetişkine karşı utangaçsa, bunun üstesinden yarım saat kadar bir sürede, hemen gelir.	1	2	3	4	5	6

16. Çocuğum bir şeye kırgınsa, bunu geçiştirmek zor olur.	1	2	3	4	5	6
	Hemen Hiç	Sık Değil	Değışken, Genelde Olmaz	Değışken Genelde Olur	Sık Sık	Hemen Her Zaman
17. Çocuğum, her gün farklı zamanlarda acıkır.	1	2	3	4	5	6
18. Ailece yolculuğa çıktığımızda, çocuğum yeni ortamına hemencecik, evindeymiş gibi alışır.	1	2	3	4	5	6
19. Beraber alışveriş yaparken, çocuğumun istediğini almazsam (örnek: şeker, giysi gibi) ağlar ve bağıırır.	1	2	3	4	5	6
20. Çocuğum üzüntülü ise, onu rahatlatmak zordur.	1	2	3	4	5	6
21. Yabancı yetişkinler evimizi ziyaret ettiğinde, çocuğum hemen dostça davranır ve onlara yaklaşır.	1	2	3	4	5	6
22. Çocuğum her gün aynı miktarda yemek yeme yerine, bir gün fazlasıyla, ertesi gün de çok az yemek yer.	1	2	3	4	5	6
23. Bir oyuncak ya da oyun zor geldiği zaman, çocuğum hemen başka bir aktiviteyle ilgilenir.	1	2	3	4	5	6
24. Sevdiği bir oyun ya da oyuncuğı çalışmadığı	1	2	3	4	5	6

zaman, çocuğum belirgin şekilde üzölür.						
25. Çocuğum bir kıyafeti giymek istemediğinde, bağırarak tartışır ya da ağlar.	1	2	3	4	5	6
26. Hafta sonu ve tatillerde, çocuğum her sabah aynı saatte uyanır.	1	2	3	4	5	6
27. Çocuğum bir şeyi iyice öğreninceye kadar (bulmaca, yeni şarkı veya yazmak gibi), o işin üzerinde çalışır.	1	2	3	4	5	6
28. Çocuğum, annesinin olmadığı yeni bir ortama (yuva, okul ya da müzik dersi gibi) ilk kez bırakıldığı zaman, üzölür.	1	2	3	4	5	6
29.Çocuğum bir şeyle oynamaya başladığında, bunu durdurmasını isteyip uğraşsam da zor olur.	1	2	3	4	5	6
30. Çocuğum, kitap okumak ya da kitaplara bakmak ve el işi yapmak gibi sessiz aktivitelerle uğraşır.	1	2	3	4	5	6

Ek 4. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği İzni

Halime UZUN <[redacted]>

13 Mar 2023
Pzt 16:41

Alıcı: zeynepnurkutlu

Değerli Hocam;

Ben Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Okul öncesi Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Halime UZUN. Prof. Dr. Esra AKGÜL danışmanlığında Akran zorbalığı ve sosyal davranış arasındaki ilişkiyi tez çalışmamda inceleyeceğim. "Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu"nu izniniz olursa kullanmak istiyorum.

zeynep nur kutlu <[redacted]>

14 Mar 2023
Sal 09:18

Alıcı: ben

Merhaba,

Ölçeğe ait psikometrik özelliklerin yer aldığı Bulgular bölümü ve Ölçek ektedir. Ölçeğin kullanım yönergesi için tezimin sonuç bölümünü okuyabilirsiniz. Sormak istediğiniz bir şey olursa istediğiniz zaman mail atabilirsiniz. Çalışmalarınızda Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması'nı etik kurallara uymak şartıyla kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeği memnuniyetle kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Zeynep.

Halime UZUN <[redacted]>, 13 Mar 2023 Pzt, 15:41 tarihinde şunu yazdı:

Ek 5. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği İzni

GAMZEGUL CAPAR

11 May
2023 10:08

Alıcı: ben, Ayşe

Merhaba Halime Hanım, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve daha önce kullanıldığı makaleleri ekte bulabilirsiniz. Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology*, 61, 77–88.

İyi çalışmalar dilerim.

Gamzegül Çapar
Psychology & Media and Visual Arts
Child and Family Studies Laboratory

Halime UZUN

11 May
2023 13:13

Alıcı: GAMZEGUL, Ayşe

Teşekkür ederim Hocam.

İyi günler dilerim.

Saygılarımla.

Gönderen: GAMZEGUL CAPAR <>
Gönderildi: Thursday, May 11, 2023 10:08:36 AM
Bilgi: Ayşe Bilge Selçuk <>
Konu: Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

EK 6. MİLLİ EĞİTİM UYGULAMA İZİNİ



T.C. İSTANBUL
VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-88846386
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Halime UZUN)

03/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinin 17.10.2023 tarihli ve 58934 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.10.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özelliklerinin Akran Zorbalığına Etkisi: Bir Eylem Araştırması
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Esenyurt Güzelyurt Lisesi
Araştırma Kişiler : Okul Öncesi Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜRÜ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/11/2023
3
Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Dönüş Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih/İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi için : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvan : VHKİ

EK 7: Etik Kurul İzni



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	06/07/2023	Karar Sayısı	26/08
--------------	------------	--------------	-------

KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan	Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye	Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU / Eğitim Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Üye	Prof. Dr. Sefa SAYGILI / İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi - Üye
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi - Üye	Dr. Fatih HASDEMİR / Hukuk Müşaviri V. - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 06.07.2023 tarihinde saat 15:00'de toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

KARAR

KARAR NO 2023-26/08 Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi Halime UZUN'un "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Zorbalığı Davranışları ile Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verilmiştir.

e-izmalıdır

Prof. Dr. Fahmeddin BAŞAR
Başkan

Katılmadı

Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-izmalıdır

Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-izmalıdır

Prof. Dr. Sefa SAYGILI
Üye

e-izmalıdır

Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Üye

Katılmadı

Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

e-izmalıdır

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU
Üye

Ek 8. Akran Zorbalığı Farkındalık Programı Okul Öncesi Oturumlarında Yer Alan Hikayeler

Birinci Oturumda Yer Alan Hikaye:

“Bir varmış bir yokmuş... Yeşil mi yeşil, serin mi serin büyük bir ormanda neşe içinde yaşayan hayvanlar varmış. Bunlardan Sincap Mini sessiz, arkadaşları ile iyi anlaşan, ormanın kurallarına uyan bir sincapmış. Sincap Mini, ormanda fındıkları ile oynamayı çok severmiş. Sincap Mini'nin aynı ormanda yaşayan Sincap Sini adında bir arkadaşı varmış. Sincap Sini, orman kurallarına uymakta zorlanırmış. Kendini ve arkadaşlarını tehlikeye sokabilecek bazı şeyler yaparmış. Bu nedenle Mini, ondan biraz korkarmış. Sini çoğu zaman Mini'nin oyunlarına katılmasına izin vermez, izin verdiğinde de hep kendi istediği oyunları oynaması için onu zorlarmış. Yine bir gün Sincap Mini fındıkları ile oynarken, yanına Sini gelmiş. Yanlarındaki kocaman ağaç dalında da arkadaşları Karga Kuki onları izliyormuş. Sincap Sini, Mini'nin fındıklarını elinden almış ve gülerek ağacın arkasına saklanmış. Sonra da fındıkları havaya fırlatmış ve onların her biri, başka tarafa savrulmuş. Sincap Sini her zaman Mini'ye böyle davranırmış. Karga Kuki, şaşkınlıkla Sini ve Mini'yi izliyormuş. Elinden fındıkları zorla alınan Mini kendini çok kötü hissetmiş ve üzgün bir şekilde ağacın yanına oturmuş. Sini'nin neden kendisine böyle şeyler yaptığını bir türlü anlayamıyormuş ve bütün bunlar onu çok mutsuz ediyormuş. Arkadaşının kalbini ne kadar kırdığının farkında bile olmayan Sini ise, umursamaz bir şekilde ormanda dolaşmaya devam ediyormuş.”

Üçüncü Oturumda Yer Alan Hikaye:

“Kızıl Tilki, büyük şehirlerden uzakta, içinde her türlü ağaç olan büyük bir ormanda yaşıyordu. Kızıl Tilki'nin avlanmak için geçirdiği zamanların dışındaki en büyük

eğlencesi, ormanda kendisinden güçsüz gördüğü hayvanları rahatsız etmekte. Bazı günler ormanda yaşayan hayvanlar bir araya gelip oyunlar oynarlardı. Tavşan Tubi ne zaman oyuna girmek istese Kızıl Tilki onu oyuna almaz ve onu grubun dışında bırakırdı. Tavşan Tubi buna çok üzülürdü, kenardan arkadaşlarının neşe içinde oyun oynamalarını izlerdi. Hatta bazı zamanlar o kadar üzülürdü ki kendisini hasta gibi hissedirdi. Ama Kızıl Tilki bunu hiç umursamazdı. Kızıl Tilki'nin Tavşan Tubi'ye yaptıkları sadece bu kadar değildi. Tavşan Tubi yuvasına havuç taşıırken eğer Kızıl Tilki ile karşılaşır, Kızıl Tilki onu arkasından itekleyip, yere düşürürdü. Tavşan Tubi'nin hem canı çok yanar hem de kendini çok üzgün hissedirdi. Tavşan Tubi acı içinde, yere dağılan havuçlarını toplamaya çalışırken, Kızıl Tilki gülerek onu izler ve böyle zamanlarda kendini çok güçlü hissedirdi. Çünkü Kızıl Tilki kendini güçlü hissetmek için başka neler yapabileceğini bilmiyordu. Tavşan Tubi ise ne zaman Kızıl Tilki'nin yuvasının yakınından geçmek zorunda kalsa tekrar aynı şeyleri yaşayacağını düşünüp korkuyla titrerdi. Mevsimler mevsimleri kovaladı ve günlerden bir gün...”

Beşinci Oturumda Yer Alan Hikaye:

“Günlerden bir gün Sincap Mini ormanda gezerken çok güzel şekilli bir ağaç dalı bulmuş. Çok keyif alarak onunla oynamaya başlamış. Tam o sırada karşısına Sincap Sini çıkmış ve tıpkı fındıklarının elinden aldığı gibi bu ağaç dalını da Mini'nin elinden almış. Mini yine kendisini çok mutsuz ve çaresiz hissederek yanındaki ağacın gövdesine dayanmış ve ağlamaya başlamış. Ağacın dalında olanları izleyen Karga Kuki, Mini için çok üzülüyormuş. Onun için bir şeyler yapması gerektiğini biliyormuş ama ne yapacağını bir türlü bulamıyormuş. Bir yandan da ‘Acaba Sini bana da kötü davranır mı?’ diye düşünmeden de edemiyormuş.

Sonra aklına birden, ne yapması gerektiğini Bilge Baykuş'a sormak gelmiş. Hemen uçup Bilge Baykuş'un yanına gitmiş. Bütün olup bitenleri ona anlatmış. Bilge Baykuş sabırla Kuki'nin anlattıklarını dinlemiş. Kuki'nin sözleri bittiğinde Bilge Baykuş, “İlk

olarak seni cesaretin için tebrik ederim Kuki. Arkadaşının zor durumda olmasına üzülmen ve bir şeyler yapmak istemen çok normal. Aslında Mini'nin bu zor durumdan kurtulması için yapabileceğin şeyler var. Mesela Sini, Mini'yi rahatsız edecek şeyler yaptığında öncelikli olarak Sini'ye "DUR, bu yaptığın doğru değil" diyebilirsin. Sini bunu dikkate almazsa hemen Sini'yi durdurabileceğini düşündüğün birilerine olanları anlatabilirsin. Böylece yardım istediğin kişi gelip Sini'yi durdurabilir. Mini ile arkadaş olmayı deneyebilirsin ve ormandaki diğer hayvanlara da onunla arkadaşlık yapmasını önerebilirsin. Mini'nin yalnız olmadığını görürse Sini onu rahatsız etmekten vazgeçebilir." demiş. Karga Kuki, Bilge Baykuş'u şaşkınlıkla dinlemiş. Çünkü Mini için yapabileceği bu kadar çok şey olduğunu bilmiyormuş. Bunları duyunca çok mutlu olmuş ve bir an önce Mini'ye yardımcı olmak için sabırsızlanarak Bilge Baykuş'un yanından ayrılmış."