



**EBEVEYNLERİN SOSYAL BECERİLERİ İLE
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ZORBA-
KURBAN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**2022
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI**

Feyzanur ONAT

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK**

**EBEVEYNLERİN SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN ZORBA-KURBAN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Feyzanur ONAT

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK**

**T.C.
Karabük Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında
Yüksek Lisans Tezi
Olarak Hazırlanmıştır**

**KARABÜK
Mayıs 2023**

Feyzanur ONAT tarafından hazırlanan “EBEVEYNLERİN SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ZORBA-KURBAN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Tez Danışmanı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 20/06/2023

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Nalan ARABACI (ODÜ)

Üye : Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN (KBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile, Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Doç. Dr. Zeynep ÖZCAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

“Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.”

Feyzanur ONAT

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EBEVEYNLERİN SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ZORBA-KURBAN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Feyzanur ONAT

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Haziran 2023, 90 sayfa

Bu çalışmada, ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocuklarının zorba-kurban davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş aralığında 113 çocuk ile bu çocukların ebeveynleri (n=113) oluşturmaktadır. Veri toplamada Zorba-Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu ve Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Çocukların zorba-kurban davranışları, okul öncesi sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış, değişkenlerin normallik dağılımına göre t Testi, ANOVA, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ile Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Çocuklarda zorba-kurban-pasif zorba olma durumunun çocuğun yaşı, kardeş sayısı, ebeveynin yaşı, ebeveynin öğrenim durumu göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Çalışmada

ebeveynlerin yaşı ile duygularını yönetme becerileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yaşı 31-35 ve üstü ebeveynlerin duyguları yönetme becerisinin yaşı 41 ve üzeri olan ebeveynlerden daha fazla olduğu, ilköğretim mezunu ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinin lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların zorba-kurban-pasif zorba davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Gelişim, Sosyal Beceriler, Okul Öncesi Dönem, Zorbalık, Zorba-Kurban Davranışlar.

Bilim Kodu: 116001

ABSTRACT

Master's Thesis

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' SOCIAL SKILLS AND PRESCHOOL CHILDREN'S BULLY-VICTIM BEHAVIORS

Feyzanur ONAT

Karabuk University

Graduate Education Institute

Department of Child Development and Education

Thesis Advisor

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Haziran 2023, 90 pages

In this study, it was examined the relationship between parents' social skills and their preschool children'bully-victim behaviors. The study group consists of 113 children between the ages of 3 and 6 who attend pre-school education and their parents (n=113). Bully-Victim Child Behaviors Evaluation Form and Social Skills Inventory were used to collect data. The bully-victim behaviors of the children were evaluated by their preschool teachers. Descriptive analysis was used in the analysis of the data, t-Test, ANOVA, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Spearman Brown Correlation Coefficient were used according to the normality distribution of the variables. It was found that the status of being a bully-victim-passive bully in children did not differ according to the age of the child, the number of siblings, the age of the parent, the education level of the parent. In the study, a significant relationship was found between the age of the parents and

their ability to manage their emotions. It was seen that the ability of parents aged 31-35 and over to manage emotions was higher than parents aged 41 and over, and parents who were primary school graduates had higher ability to manage emotions than those with graduate degrees. In the study, it was determined that there was no significant relationship between parents' social skills and children's bully-victim-passive bully behaviors.

Key Words: Social Development, Social Skills, Preschool Period, Bullying, Bully-Victim Behaviors.

Science Code: 116001

TEŞEKKÜR

Yüksek öğrenim hayatım boyunca bilgisine, çalışma azmine başarılarına akademik ve insani yönüne hayranlık duyduğum; zaman, saat fark etmeksizin her sorumda ve her konuda beni destekleyen, akademik ve manevi olarak bana çok şey katan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e teşekkür ederim.

Beni yetiştirip büyüten, bu günlere gelmemde büyük payı olan annem Bedia ONAT'a teşekkür ederim.

Her konuda ve her koşulda desteğini hiç esirgemeyen, ne zaman zorlansam bana yol gösteren, güç veren ve beni motive eden, maddi manevi hiçbir şeyi bizden esirgemeyen ve bizim için emek veren, fikirleriyle hayatıma ışık olan Canım Babam Selami ONAT'a teşekkür ederim.

Bana bugüne kadar emeği geçmiş ve bugün kariyerimde bu noktaya gelmemde desteği olan tüm öğretmenlerime, bana kattıkları şeyler için ve bu noktada olmamda payları oldukları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. AMAÇ VE KAPSAM.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	5
BÖLÜM 2	6
2.1. SOSYAL GELİŞİM VE SOSYAL BECERİLER	6
2.1.1. Sosyal Becerilerle İlgili Kavramlar	8
2.1.2. Sosyal Becerilerin Gelişimine Kuramsal Bakış.....	10
2.1.3. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler.....	15
2.2. AKRAN İLİŞKİLERİ	19
2.2.1. Akran İlişkilerine Kuramsal Bakış	21
2.2.2. Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler.....	24
2.2.3. Sosyal Becerilerin Akran İlişkilerine Etkisi	26
2.3. AKRAN ZORBALIĞI	27
2.3.1. Akran Zorbaliğı Türleri	29
2.3.2. Akran Zorbaliğını Etkileyen Faktörler	31
2.3.3. Akran Zorbaliğının Sonuçları ve Önlenmesi.....	33
2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BECERİLER VE AKRAN ZORBALIĞI İLİŞKİSİ	36

	<u>Sayfa</u>
BÖLÜM 3	40
GEREÇ VE YÖNTEM	40
3.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ.....	40
3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ	40
3.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	40
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	42
3.4.2. Zorba ve Kurban Davranışları Değerlendirme Formu (ZKDF)	42
3.4.3. Sosyal Beceri Envanteri (SOBE).....	43
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	44
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	45
BÖLÜM 4	47
BULGULAR.....	47
4.1. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ZKDF SONUÇLARI.....	47
4.2. EBEVEYNLERİN SOBE ANALİZ SONUÇLARI	51
4.3. ÇOCUKLARIN ZKDF VE EBEVEYNLERİN SOBE KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI.....	54
BÖLÜM 5	56
TARTIŞMA	56
BÖLÜM 6	64
SONUÇLAR	64
BÖLÜM 7	66
ÖNERİLER.....	66
KAYNAKLAR	68
EK AÇIKLAMALAR A.	82
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	83
EK AÇIKLAMALAR B.	84

	<u>Sayfa</u>
SOSYAL BECERİ ENVANTERİ (SOBE)	85
EK AÇIKLAMALAR C.	86
ZORBA VE KURBAN ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME FORMU	87
EK AÇIKLAMALAR D.	88
ETİK KURUL İZİNİ.....	89
ÖZGEÇMİŞ	90

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 3. 1. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgilerin dağılımı	41
Çizelge 3. 2. ZKDF ve SOBE güvenilirlik analizi sonuçları	44
Çizelge 3. 3. Ölçek puanları normallik dağılımı	45
Çizelge 4. 1. Çocukların ZKDF betimsel istatistik sonuçları	47
Çizelge 4. 2. Çocukların cinsiyetine göre ZKDF puanları mann whitney u testi sonuçları	48
Çizelge 4. 3. Çocukların yaşına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları	48
Çizelge 4. 4. Çocukların kardeş sayısına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları	49
Çizelge 4. 5. Çocukların ebeveyninin yaşına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları	50
Çizelge 4. 6. Çocukların ebeveyninin öğrenim durumuna göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları	51
Çizelge 4. 7. Ebeveynlerin SOBE betimsel istatistik sonuçları	51
Çizelge 4. 8. Ebeveynin yaşına göre SOBE puanları ANOVA sonuçları.....	52
Çizelge 4. 9. Ebeveynin öğrenim durumuna göre SOBE puanları ANOVA sonuçları	53
Çizelge 4. 10. Çocukların ZKDF ve ebeveynleri SOBE puanları spearman brown korelasyon analizi sonuçları.....	54

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın genel amacı ve kapsamına, problem ve alt problemlerine yer verilmiştir.

1.1. AMAÇ VE KAPSAM

Okul öncesi dönem sosyal beceriler açısından önemli bir dönemdir. Sağlıklı çocuklar toplumun geleceğini yansıtır. Çocukların gelişimi ve ruh sağlığına dikkat edilmesi bu nedenle önemlidir. Sosyal beceri kazanımı sağlıklı bir ruh sağlığının da göstergesidir. Sosyal beceriler, sosyal davranışları içeren davranışlardır ve toplum ve çevre ile uyumlu etkileşime katkı sağlamaktadır. Çocuklarda sosyal beceri eksikliği ise arkadaşları, ebeveynleri, öğretmenleri ile zayıf etkileşimlere okul uyumsuzluğu ve bunlara sebep olabilecek yalnızlık duygusu ve onu takip eden zihinsel ve davranışsal problemlere neden olabilmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi dönemde sosyal becerilerin, yaşam kalitesinin geliştirilmesi ve çevreye uyum sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir (Maleki vd., 2019).

Çocukların sosyal gelişimlerinin büyük kısmını, akran ilişkileri oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların yaşlılarıyla orantılı ve paralel sosyal kazanımlar elde etmesi ve sosyal bir yapı geliştirmeleri beklenmektedir. Okul öncesi dönem çocukların ileriki yaşamlarında sosyal-duygusal uyumu belirler ve aynı şekilde sosyal becerilerini de şekillendirir. Okul öncesi dönem, gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu nedenle bu dönemde akran zorbalığı ile karşılaşmak, çocukların sosyal ve duygusal gelişim açısından olumsuz etkilenmelerine sebep olabilmektedir. Zorbalık sürecine katılan, bu sürece maruz kalan ve zorbalık yapan çocuklar, ileriki dönemlerde kendileri ve etrafındaki diğer bireyler dahil olmak üzere zorbalığın olumsuz etkilerini yaşayabilmektedirler. Zorbalık, saldırganlığın alt

türüdür. Saldırganlıktan farkı, herhangi bir kışkırtma olmadan uygulanmasıdır. Şiddet gösteren ve şiddete maruz kalan arasındaki güç eşitsizliği, zorbalığı saldırganlıktan ayırt eden bir diğer unsurdur. Zorbalık, okul öncesi dönemde başlayıp diğer kademelerde pekişerek devam etmektedir. Zorbalık davranışı, çocukları okuldan uzaklaştıran unsurlardan biridir. Anaokullarında zorbalık davranışı tüm grup yapılarını etkilemekte ve akran-grup yapısıyla da iç içe olmaktadır. Zorbalık davranışı birçok çocuğun okuldan uzaklaşmasına, uyum problemlerini göstermelerine ve okulda olumsuz duygular beslemelerine sebep olabilmektedir. Erken yaşlarda bu tür olumsuz davranışlarla karşılaşan çocuklarda, uzun süreli istenmeyen etkiler bırakabilmektedir (Korkut ve Özyürek, 2022).

Okulda saldırganlık ve zorbalık gibi davranışlara maruz kalan çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Zorbalık mağduru çocuklarda baş ağrısı, mide ağrısı, konsantrasyon eksikliği, uyku bozuklukları ve yeme bozuklukları gibi çeşitli fiziksel belirtilere rastlanabilir. Zorbalıkla ilgili araştırmalarda aile nitelikleri, ev ve akranlarla ilişkiler önemli unsurlardandır. Ailedeki çocuk yetiştirme tutumları, aile içi şiddet, bağlanma davranışları gibi unsurlar zorbalık davranışlarını açıklayan etkenler arasındadır. Ayrıca ailenin çocuk üzerindeki kontrolü, denetimci tutumları, ilgisi ve çocukla iletişimi de zorba veya kurban durumlarıyla ilişkilendirilmiştir (Totan ve Yöndem, 2007). Zorbalık davranışını izleyenler de mağdurlar gibi olumsuz etkilenmektedirler.

Akran zorbalığı yaş ve cinsiyete göre farklılıklar göstermektedir. Erkeklerin daha çok fiziksel ve doğrudan saldırganlık uyguladığı kızların ise dedikodu, sosyal dışlama gibi ilişkiyel zorbalık uyguladıkları görülmüştür. Tüm dünyada zorbalık davranışı çocuk, ergen, yetişkinler açısından endişe uyandırmaktadır. Mahalle, okul ve aile gibi topluluklarda ortaya çıkabilmektedir. Yaş, cinsiyet fark etmeksizin her yaşta ve cinsiyetten kişilerin zorbalığı uygulayan veya mağdur olan kişi açısından olumsuz etkilendiği gözlemlenmiştir. Zorbalık davranışında davranışın ortaya çıkmadan önce gerekli tedbirlerin alınması ve önlenmesi, risk faktörlerinin belirlenmesi önemlidir. Gelişimin kritik olduğu erken çocukluk döneminden itibaren müdahalenin yapılması gerekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların çoğunlukla ergenlik dönemini ve daha büyük yaş gruplarını kapsadığı görülmektedir. Ergenlerde sosyal medyanın da

etkisiyle zorbalık, okuldan eve taşınmaktadır ve kesintisiz bir şekilde devam etmektedir. Akranlarla olumlu etkileşim çocuklarda birçok gelişim alanında fayda sağlarken zıt yönde etkileşim de pek çok soruna sebep olabilmektedir (Özyürek ve Kurnaz, 2019).

Çocuklarda sosyal gelişim, kendi sosyal çevrelerinde tatmin edici ilişkiler kurmalarına ve sürdürmelerine izin veren çeşitli yeterliliklerin yönetimini içermektedir. Bu, sosyal kuralları anlamak, etkili ve doğru iletişim kurmak, insanların niyetlerine, ruh hallerine ve duygularına cevap verebilmek için onları anlayabilmek ile ilgilidir. Zihin teorisi, zihinsel durumları, kendini ve başkalarını affedebilme, başkalarının farklı inançları, istekleri ve niyetleri olduğunu anlayabilme becerisini kapsamaktadır. Bundan dolayı sosyal etkileşim içinde en kritik sosyobilişsel becerilerdendir ve üç altı yaş çocuklarda saldırgan davranışların zihin kuramı ile negatif ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yani bu, zihin kuramındaki becerileri gelişmiş çocuklarda saldırgan davranışların daha az görülmesi anlamını taşımaktadır (Vlachou vd., 2011). Yaşamın ilk zamanlarında çocuğun ailesi ve çevresiyle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi, yaşamın sonraki yıllarında da bunun devam etmesinde etkili olacak olumlu ilişkiler kurmada ve sosyalleşmede çocuğa katkı sağlayacaktır. Zamanında öğrenilmeyen sosyal beceriler, ileriki dönemlerde başarının düşük olması, meslek hayatında çeşitli problemler yaşama, toplumsal ilişkilerde başarılı olamama, okulu bırakma, suç işleme gibi çeşitli sıkıntılara yol açabilmektedir. Çocuğun gelişiminin üzerinde davranışlar beklemek, çocukların sosyalleşmesinin gecikmesine ve uyum problemleri yaşamasına neden olacaktır. Çocukların davranış problemlerinin altında yatan temel sebep etkili iletişimin yeterince kurulmamış olmasıdır. Çocukların davranışlarını ve davranış bozukluklarını tanımış ve öğrenmiş olan ebeveynler, çocuklarıyla daha sağlıklı bir ilişki içinde olabilir ve çocukların gelişimine fayda sağlayabilecek hareket ve durumlarda bulunabilirler. Ebeveynlerin aralarındaki olumsuz iletişim, çocukları da etkilemektedir. Çocukların sosyal becerilerini geliştirme ve sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili ebeveynlerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması önem teşkil etmektedir (Köyceğiz ve Özbey, 2019). Çocukların sosyal gelişim sürecinde aileler ve akranlar önemli etkilere sahiptir. Aile ve akranlar çocuğun sosyal gelişim sürecinde birbirlerini karşılıklı etkilediği vurgulanmıştır. Ebeveyn çocuk etkileşimi

ve ebeveyn disiplin uygulamaları gibi akran ilişkilerin ailesel öncülleriyle ilgili birçok bilgi bulunsa da ailede öğrenilen davranışların akran ortamına aktarımıyla ilgili bilginin az olduğu söylenmiştir (McDowell vd., 2002).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yurt içinde yapılan çalışmalarda okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları ve sosyal becerileri (Korkut ve Özyürek, 2022), anne tutumlarıyla zorbalık (Karademir, 2016), akran zorbalığı ve ebeveyn tükenmişliği (Aypay vd., 2016), zorbaca davranışlar ve aile sorunları (Şimşek ve Palancı, 2014), zorbalık ve anne-baba-akran ilişkileri (Totan ve Yöndem, 2007), akran zorbalığı ile aile duygularını dışa vurumu (Gür vd., 2020) gibi zorbalık ve etkileyen bazı faktörlerin ele alındığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ebeveyn disiplin uygulamaları ve zorbalık (Kokkinos ve Panayiotou, 2008), çocuğun problem davranışları ve ebeveyn uygulamaları (McKee vd., 2007), ebeveynlik stilleri ve sosyal beceriler (Kol, 2018), ebeveynlik uygulamaları, sosyal beceriler ve akran ilişkileri (Engels vd., 2002; Healy vd., 2015), erken çocukluk dönemindeki sosyal beceriler ve ebeveynlik uygulamaları (Takahashi vd., 2015), ebeveyn bağlılığı, duygusal uyum, sosyal beceriler ve ilişkisel yeterlilik (Engels vd., 2001), ebeveynlik tarzları ile zorbalık davranışı eğilimi (Efobi vd., 2014), zorbalık mağdurlarına yönelik sosyal beceri eğitimi (SST) programını (Fox ve Boulton, 2003) konu alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, çocuklarda zorbalık davranışları ve ebeveynlik uygulamalarına yönelik çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sosyal becerileri ve okul öncesi çocukların zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Ebeveynlere ilişkin özelliklerin ve çocuklara model oluşturmalarının çocukların çoğu davranışını açıklayıcı etkisi bulunduğundan hareketle bu çalışmada ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri ile okul öncesi çocuklarının zorba-kurban davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür. Alan yazındaki çalışmaların doğrudan bu amaca yönelik olmadığı düşünüldüğünde çalışmanın özgün ve alana katkı sağlayacak nitelikte olduğu öngörülmüştür.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Bu çalışmanın problem cümlesini “Ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları arasında bir ilişki var mı?” oluşturmaktadır.

ALT PROBLEMLER

- Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ile yaş, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenleri arasında fark var mıdır?
- Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ile ebeveynlerinin yaşı ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Ebeveynlerin sosyal becerileri ile yaş ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- Ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sosyal gelişim ve sosyal beceriler, akran ilişkileri ve akran zorbalığı konuları ele alınmıştır.

2.1. SOSYAL GELİŞİM VE SOSYAL BECERİLER

Sosyal gelişim, hayat boyu devam eden, kişilerin çevresindekilerle pozitif ilişkiler kurmalarını sağlayan süreçtir. Kişiliğin önemli unsurları olan duygular, sosyalleşme sürecinde de temel roledir. İnsanların duygu gelişimini etkileyen en büyük etmen, insan ilişkileriyle doğrudan bağlantılı olan sosyal gelişimdir. Birbiriyle ilişkili değerlendirilen bu iki unsur, araştırmacılar tarafından sosyal-duygusal gelişim olarak ele alınmıştır. Bu kavramla ilgili araştırmalara bakıldığında, sosyal duygusal gelişimin temelini erken çocukluk döneminde kazanılmış davranışların birçoğunun erişkinlikte kişilik yapısı, davranışlar ve değer yargıları şeklinde kendini gösterdiği söylenmiştir (Vural, 2018).

Sosyal duygusal gelişim kişinin bulunduğu ortamda kendisi ve çevresiyle uyum içerisinde olmasını ifade eder. Yani çocuğun kendini ifade etmesi, doğru yerde ve kontrollü bir şekilde duygularını ifade etmesi, yaşadığı kültürün ve toplumsal değerlerin farkında olması ve farklı değer ve kültürlerin farkında olarak onlara saygı duyması, evrensel sosyal yaşamı anlaması şeklinde bildirilir. Kişinin yaşamın her döneminde kendini yönetmesi önemlidir çünkü çevreye uyum sağlaması kaliteli ve mutlu bir hayat için önem arz etmektedir (Koyuncu, 2022).

Vygotsky sosyal öğrenme kuramında yetişkin rehberliğinin gelişim açısından önemine değinmiştir (Koyuncu, 2022). Sosyal ve duygusal gelişim, ilk olarak bebeğin annesiyle kurduğu bağlarla gelişmeye başlar. Sosyal etkileşim aracılığıyla

edinilen tecrübeler, bireyin çevresini kavrama ve kendini ifade etme şekillerini biçimlendirmektedir. Böylece birey toplumsal kabul gören eylemleri, değer ve tutumları kazanır ve sosyal gelişim hız kazanmaya başlar. Çocuklar sosyalleşme süreci ile toplumun eylemlerini, biliş ve duygularının çoğunu paylaşmış olur (Küçüküran ve Keleş, 2020). Erken çocukluk dönemini konu alan çalışmalarda, akademik başarıda ve okula uyum sağlamada çocuklardaki sosyal duygusal gelişimin önemli olduğuna değinilmiştir. Çocuklar düşük sosyal duygusal becerilere sahip olarak okula başladığı zaman davranış problemleri, akademik başarının düşük olması ve akranları tarafından dışlanma gibi çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Bu nedenle, çocuklarda erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişimin önemi ön plana çıkmaktadır. Her gelişim alanında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimde de okul öncesi dönemi kritik öneme sahiptir (Vural, 2018).

Sosyal gelişimde, bireyin sosyal becerileri kazanımı beklenmektedir. Sosyal beceriler, bireyler arası sosyal bilgileri kavrama ve analiz etmenin yanında uygun tepkide bulunabilme, hedefler doğrultusunda ve sosyal bağlama göre farklılaşan, gözlenebilen ve gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğeler barındıran davranışlar şeklinde tasvir edilmektedir (Yüksel, 1999). Son zamanlarda yapılan araştırmalar çocukların okul, iş ve akran ilişkilerinde sosyal becerinin gerekli olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar sosyal becerilerin eksikliğinde çocuklarda sosyal geri çekilme, izolasyon, saldırganlık, utangaçlık ve anti-sosyal davranışların görülebileceğini vurgulamıştır. Yapılan bazı çalışmalar da çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde en fazla etkinin ev okul olduğunu söylemektedir (King ve Boardman, 2006).

Sosyal beceriler bireyi başkalarıyla ve çevresiyle pozitif yönlü etkileşime yönlendiren eylemlerdir. Bunlar empati kurmak, yardımlaşmak, diğer kişilerle iletişim kurmak, problem çözmek, pazarlık yapmak, grup etkinliklerine dahil olmak, cömert olmak gibi çeşitli davranışları içerir. Bu beceriler farklı boyutlarda ele alınmaktadır. İlişki başlatma ve sürdürme becerisi, duygulara ve beden dili farklılığına yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme ve uyma becerileri, saldırgan davranışlarla başa çıkma ve öfke kontrol becerisi, sorunları çözebilme ve planlama, stresle başa çıkabilme gibi boyutları bulunmaktadır (Karataş, 2020). Sosyal beceriler

ve bu becerilerin dahil olduğu boyutların daha iyi anlaşılmasında, sosyal becerilerle ilgili kavramların anlaşılmasında fayda vardır.

2.1.1. Sosyal Becerilerle İlgili Kavramlar

Sosyal gelişim ve sosyal becerilerle ilgili konunun daha iyi anlaşılabilmesi için, ilgili kavramların ele alınmasında fayda vardır.

Sosyalleşme. Sosyalleşme, kişinin sosyal yaşama hazırlanma, bütünleşme ve uyum gösterme süreçlerini içerisinde bulundurmaktadır. Bu süreç dahilinde kişi kendini toplumun ondan beklentilerine hazırlar. Bununla birlikte sosyalleşme, kişinin toplum yaşamında ihtiyacı olan eğilim, bilgi, beceri, benlik algılarının gelişimi ve özümlemesini içermektedir. Toplumsal çevrede hem çocuklar hem yetişkinler bulunmaktadır. Çocuğun eğitiminde aileyle birlikte çevre de sosyal gelişim sürecine dahil olmaktadır. Aile, okul ve sosyal çevre çocuğun sosyal gelişimi açısından önem teşkil etmekte ve bu üç unsurda problem yaşanması durumunda çocuğun gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir. Ayrıca bu unsurların birinde bile problem olması sosyal gelişimi olumsuz yönde etkileyecek ve çocukta zayıf kişilik oluşmasına sebep olabilecektir. Aile, okul ve sosyal çevrenin birbiri ile bütün olduğu ve birbirleri ile etkileşim halinde oldukları bilinmelidir (Ceylan, 2017).

Sosyal olgunluk. Sosyal olgunluk bir insanın anlayış, bilgi, beceri gibi unsurlar ile kişinin bulunduğu toplumun beklentileri istikametinde sergilediği olgunluktur. Bu kavram sosyal becerileri destekler niteliktedir (Bolat, 2018). Sosyal olarak olgun birey başkalarıyla birlikte uyum içerisinde etkili biçimde çalışabilir. Ayrıca diğer bireylerle iyi ilişkiler kurarak toplumun beklentilerini karşılayabilir. Sosyal olgunlukla ilgili çalışmalar incelendiğinde, çocuğun sosyal olgunluğa ulaşabilmesi için aile ile sağlıklı sosyal etkileşimde bulunması, içinde bulunduğu toplumun yapısı, kültürel beklentileri ve kurallarını öğrenerek içselleştirmiş olması önem teşkil etmektedir. Erken çocukluk döneminde ise bu olgunluğa erişebilmek için fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve dil becerilerinin olgunluğuna ulaşmış olması esas görülür (Tuncer ve Aslan, 2020).

Sosyal yeterlik. Sosyal yeterlik kavramını, ilk olarak 1977 yılında Albert Bandura kavramsallaştırmıştır. Türkiye’de ise uyarlamalarında bazıları “yetkinlik beklentisi” bazıları da “öz yeterlik inancı” terimlerini tercihen kullanmışlardır. Bandura’nın tanımına göre yeterlilik kavramı bireyin ortaya koyduğu performansı başarıya eriştirebilmek için lüzumlu davranışların yapılması kapasitesi üzerine yargıları olarak ele almıştır. Sosyal yeterlilikleri yüksek olan bireyler karşılaştıkları problemlere karşı kötümser olmak yerine aşılabilecek problemler olarak görerek daha iyimser yaklaşmaktadırlar. Bu bireylerin ulaşmak istedikleri amaçları mantıklıdır ve bu hedeflere ulaşabilmek için planlı ve aşamalı yöntemler izlerler. Hayatta karşılaştıkları tehlikelere karşı korkmak, geri çekilmek, sinmek yerine durumu kontrol altına alabilme yetilerinin olduğu söylenmektedir. Sosyal yeterliliğe sahip bireylerin sağlıklı sosyal ilişki kurabilen kişiler olduğu ifade edilmiştir. Sosyal yetersizliği olan bireyler, sosyal becerileri ifade etmede ya da ortaya koymada problem yaşayan bireylerdir. Ayrıca sosyal yetersizlik gelişim sorunu olmayan bireylerde de mevcut olabilmektedir. Bu kişiler de kendini ifade etme, duygu, düşünce ve taleplerini ifade etmede yeterli olamamakta; iletişim kurmakta ve iletirmekte güçlük yaşamaktadırlar. Bandura, sosyal yeterliliğe sahip olmayan kişilerin muhakkak bir davranış problemi olacağını ifade etmiştir. Ayrıca olumlu yeterlilik algısı olan bireylerin davranışlarını nasıl şekillendireceğiyle ilgili düşüncelerinin oluşmasına değinmiş, karşılaştıkları durumlarda duygusal tepkilerini şekillendirebileceklerine vurgu yapmıştır (Evcı, 2018).

Sosyal zekâ. Sosyal zekâyı Thorndike, insan ilişkilerini kavrama ve kişilerin ilişkilerde ustaca davranması şeklinde açıklamıştır. Sosyal zekâ kavramı, genellikle bilişsel ve davranışsal olarak iki alt boyutta ele alınsa da bu alt boyutların kapsamıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Sosyal zekaya sahip bireyler, diğer bireylerin duygularını anlayabilme ve kendi davranışlarını bu duygulara göre düzenleyebilme ve iyi iletişim yeteneğine sahip kişilerdir. Ayrıca bu kişiler karşılarındaki insanların, onlar kendini ifade etmese bile amaçlarını, arzularını ve düşüncelerini rahatlıkla anlayabilen ve bu insanları bunlara göre yönlendirip etkileyebilen kişileridir. Bu kişiler, beden dilini oldukça iyi kullanabilir ve arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme gibi konularda başarılıdırlar (Doğan vd., 2009). Yapılan araştırmalarda sosyal kanın birçok boyutu olduğunu; yetenek, sözlü veya sözsüz işaretleri okuma, kişileri

bilgilendirme, bilgileri kullanabilme gibi birçok bileşene sahip olduğunu vurgulanmaktadır. Duyguları kontrol edebilme sosyal etkileşimle ilişkilendirilmiş, empatide sosyal zekanın bir parçası olduğu ifade edilmiştir (Hançer ve Tanrısevdi, 2003).

Sosyal beceriler, kuramsal açıdan ele alınarak farklı kuramcılar tarafından incelenmiştir. Her kuram kendi döneminin koşullarında oluşmuş ve her biri farklı bir bakış açısıyla açıklama yaparak bilimsel olarak farklı bakış açılarıyla çıkış yapmıştır.

2.1.2. Sosyal Becerilerin Gelişimine Kuramsal Bakış

Sosyal becerilerle ilgili olarak Freud'un psikososyal ve psikoseksüel kuramı, Erikson'un psikososyal kuramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, Brofenbrenner'in ekolojik kuramı, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı ve Bowlby'nin öğrenme kuramı ele alınabilir.

Freud psikanalitik kuramında, yaşamın doğum evresinden başlayarak yetişkinlik evresine kadar geçen süreyi psikososyal ve psikoseksüel gelişim dönemlerini tanımlayarak ele almıştır. Dönemleri ele alınırken, libidinal enerjinin vücudun toplandığı kısımlarına odaklanarak gelişim evrelerini oluşturmuştur. Bu dönemlerde oluşabilecek problemlerin ve saplantıların bilinçdışına aktarılmasıyla çeşitli nevrozlara sebep olabileceğini savunmuştur (Sağlık, 2021). Freud'un psikoseksüel kuramında her bir dönemde erojen bölge olarak adlandırılan, döneme özgü haz veren bölge ön plandadır. Cinsel gelişimin tüm gelişimi etkilediğini ifade etmiştir. Ailenin izleyeceği başarılı tutumlar, bu dönemlerde sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturarak atlatılmasını sağlayacaktır (Gülay ve Akman, 2009).

Psikososyal gelişim, sosyal beceriler ve tutumlar dahil olmak üzere kişiliğin gelişimini ifade eder. Yaşam boyu psikososyal gelişim üzerine en etkili kuram Erikson'un psikososyal gelişim kuramıdır. Bu kurama göre bireyler, önceden belirlenmiş ve birbiriyle ilişkili sekiz aşamadan geçerler. Birey her aşamada karşı psikolojik ve sosyokültürel ihtiyaçlardan oluşan psikososyal bir meydan okuma veya krizle karşı karşıyadır. Psikososyal kriz bir felaket değil bireyin özellikle savunmasız

olduğu, ancak aynı zamanda gelişmesi ve esnekliği için büyük potansiyele sahip olduğu bir dönüm noktasıdır. Bireyin bir krizi nasıl çözdüğu önceki aşamalardan etkilenir ve krizi ne kadar başarılı bir şekilde çözdüğünü etkiler (Branje vd., 2018). Erikson ayrıca gelişimin fiziksel etkenlerin yanında sosyal, kültürel ve çevresel faktörlerden yararlandığını da ifade eder. Bunlar davranışın karşılıklı olarak kişisel faktörler ve çevre arasında ikili bir etkileşim oluşturduğunu, bu karşılıklı etkileşimin dolaylı olarak diğer etkileşim ağlarını etkilediğini de göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Bandura, sosyal öğrenme kuramında insanların gözlem ve modelleme yoluyla birbirlerinden öğrendiklerini varsayar. Kuramına, genellikle bilişsel ve davranışçı kuramlar arasında bir kavşak veya köprü olarak atıfta bulunur (Rumjaun ve Narod, 2020). Bandura sosyal öğrenme kuramında bireylerde gözlem, taklit ve model alma yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmuştur. Bandura'nın dikkat çeken diğer bir kavramı ise öz yeterlik kavramıdır. Öz yeterlik kişinin kendine inanarak yapabileceklerini düzenleme ve yapma potansiyeli olarak ifade edilmektedir (Tatlıoğlu, 2021). Öz yeterliğin gelişmesini sağlayan dört temel faktör bulunmaktadır; yaşantı, doğal yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur. Bandura, kuramında sosyal öğrenmenin zihinsel ve sosyal yönlerini ele almıştır. Zihinsel süreçlerin sosyal öğrenme için aracı işlevi gördüğünden bahsetmektedir. Sosyal olarak ise model alma yoluyla yetileri ve davranışları öğrendiğini ileri sürmüştür. Bandura kişilerin davranışları algılamaları, düzenleme ve değerlendirmesinde zihinsel süreçlerle birlikte öz sistemin etkili olduğunu ifade etmektedir. Kuramda yer alan diğer bir unsur, öz düzenlemedir. Öz düzenleme kendini gözleme, yargı ve kendine tepki gösterme sürecini içerir. Bu süreçlerin desteğiyle bireyler kazanımlarını, talep ve ihtiyaçlarını, tutum ve davranışlarını sistemli ve bilinçli bir şekilde kontrol edebilirler (Gülay ve Akman, 2009).

Urie Bronfenbrenner, 1979'da bazen "insan gelişimi için ekolojik çerçeve" olarak adlandırılan ekolojik sistemler kuramını öne sürmüştür. Bu kuram, ailenin etkisini ekonomik ve politik yapılar aracılığıyla anlamak için çok boyutlu bir sistem modelini sunmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar insan yaşamının seyrini anlamanın bir yolunu açıklar. Bu kuramda ekolojik çerçeve, çeşitli sistemik

ara bağlantıları anlamak için bireyler ve onların bağlamları hakkındaki bilgilerin zaman içinde haritalanmasını sağlar (Elliot ve Davis, 2020). Ekolojik sistem kuramında Bronfenbrenner, çocuğun çevresindeki ortamın önemini belirterek çevreye daha çok dikkat çekmiştir. Gelişimi sosyokültürel yönüyle inceleyen kuramda beş ekolojik sistem vardır. Bunlar; mikrosistem (aile, bakıcılar, okul vb.), mezosistem (ev ve okul arasındaki bağlantı gibi), ekzosistem (ebeveynin çalıştığı yer gibi ikincil ortamlar), makrosistem (kültürel çevre) ve kronosistemdir (gelişimin hayat boyunca farklılaşması). Sistemlerin hepsi birbiriyle etkileşim içinde olup her öge insan davranışı üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkilere sahiptir. Birçok gelişimci de çocuğun aile, okul, akran ortamları gibi farklı ortamlarda gözlenmesiyle sağlıklı yargılara ulaşabileceğini belirtmiştir. Dış sistemde, birey aktif değildir ve burada sosyal ortamdaki deneyimler bireyi etkiler. Ekolojik sisteme göre sistemler toplumsal normlara göre şekillenmiştir. Her sistem birbirinin içinde bulunur, hepsi makrosistemi oluşturur. Tüm sistemler birey üzerinde farklı etkiler oluşturmaktadır ve kişilerin davranışları bütün sistemin etkisindedir. Kurama göre sosyal yeterlilik doğrudan mikrosistemde gelişmekte, diğer sistemlerden dolaylı şekilde etkilenmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların içinde büyüdükleri sosyo-ekonomik koşulların genel sağlıklarını, özellikle sosyal duygusal sağlıklarını ve gelişimlerini etkilediğine dair çok sayıda kanıt vardır. Annenin alkol kullanımı, belirli türde uyuşturucu kullanımı veya hamilelik sırasında sigara içmek gibi ebeveynlerin yaşam tarzı, çocuklarda sosyal-duygusal sorunların başlamasına da sebep olabilir. Ebeveynlerin kendi ruh sağlığı sorunları, çocuklarının ruh sağlığını da olumsuz etkileyebilmektedir (Vaezghasemi vd., 2023). Bronfenbrenner'ın İnsan Gelişiminin Ekolojisi: Doğa ve Tasarım Deneyleri (1979) adlı eseri, yaşam boyu gelişime rehberlik eden temel süreçler hakkında onlarca yıllık kuram ve araştırmayı özetlemiştir. Diğer yakın tarihli kuram açıklamalarının aksine, Bronfenbrenner'ın kitabı sosyal ilişkiler, biliş veya biyolojik gelişim gibi belirli bir alana odaklanmamıştır. Bunun yerine Bronfenbrenner, farklı süreçlerin karşılıklı ilişkisini ve bunların bağlamsal değişkenliğini vurgulayan bilimsel bir yaklaşıma odaklanmıştır. Bronfenbrenner, aynı gibi görünen süreçlerin kız ve erkek çocuklar için nasıl farklı sonuçları öngördüğünü vurgulamıştır. “Arkadaşlık, bakım, ilkeli disiplin, şefkat ve duygusal ödül, erkek çocuklarda liderliğin ortaya çıkmasını teşvik

etmekte, ancak kız çocuklarının cesaretini kırmaktadır.” şeklinde söz etmiştir (Darling, 2007).

Sosyokültürel gelişim kuramında Vygotsky, çalışmalarının odağında insanların toplumla etkileşimleri, sosyal etkileşimin etkileri, öğrenme ve dil kültürünü ele almıştır. Kuramın yapılandırılmasında iletişimin rolünü açıklamayı amaç edinmiş ve bilişsel işlevlerin temelinde sosyal etkileşim bulunduğunu savunmuştur. Vygotsky çocuğun bilgiyi toplumdan görerek aldığını, fakat sadece taklit etmediğini ve bilgiyi içselleştirerek, kişisel değerlerle harmanlayarak dönüştürüp öğrenmeyi gerçekleştirdiğini savunmuştur (Topçiu ve Myftiu, 2015). Sosyal çevre ile öğrenme eylemini geliştiren çocuk, bilgiyi çevresinden alır. Bu bağlamda sosyal çevre, bu çevreye dahil olan bireyler ve sosyokültürel alanın çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağladığı savunulmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ortamın ve bu etkenlerle olan etkileşimlerin çocukta öz düzenleme becerisini etkilediği vurgulanmıştır (Aylar, 2012). Vygotsky zekanın iki bölümden oluştuğunu, ilk ve öncelikli gerçek kısmın sosyal kısım, ikincil kısmın ise bireysel parça olduğunu savunmaktadır. İlk ele alınan sosyal bölümün, çevreyle yani sosyokültürel etkileşimle ortaya çıktığını, ikinci bölümün ise psikolojik alanda ortaya çıktığını vurgulamıştır. Ayrıca sosyal kısmın, kişinin bireylerin içindeki yerini ifade ettiğini ve en yüksek işlev olarak ele alınan tarafı olduğu belirtilmiştir (Yıldırım, 2016). Vygotsky çocukların zihinsel gelişiminde daha çok genetik yönünü ele aldığı için çocuklarda anlık gelişen zihinsel yeteneklerden çok bilişsel gelişim için ihtiyacı olan ve içinde bulunan gizil güce odaklanmıştır ve yakınsak gelişim alanı kavramını önermiştir. Bu alanda çocukların problem çözme yetilerini kendi başlarına olduklarında ve bir yetişkin veya kendinden daha iyi zihinsel yeteneğe sahip akranlarıyla oldukları durumlara bakılarak, aradaki potansiyel gelişim farkına bakılmıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, bu yaklaşımın çocuklarda öğrenme becerilerine etkisine bakıldığında çocukların planlama, problem çözme ve belleklerinde kendilerinden daha iyi yetilere sahip çocuklarla birlikte bulduklarında daha iyi gelişim gösterdikleri bulunmuştur (Gülay ve Akman, 2009). Bir yetişkin yardımıyla iskele kurma yoluyla öğrenme sürecinde çocuklarda yaratıcılığı geliştirdiğini ayrıca aktif olarak öğrenme sürecinin algılanması zor kavramların, karmaşık gelen olguların ve zor becerilerin öğretilmesinde pozitif yönlü etki edeceği vurgulanmıştır (Kapanzade, 2019).

Bowlby'nin bağlanmayla ilgili kuramında, çocukların biyolojik dayanaklı bir bağlanma sistemine sahip olduklarını öne sürmektedir. Bağlanma, bir çocuğun bakıcısıyla uzun süreli, duygusal olarak gözlemlenen, kişisel ve duygusal bağlarını ifade etmektedir. Bağlanma spesifiktir ve çocuğun bakıcısını keşfetmek için güvenli bir alan ve güvenli bir sığınak olarak kullanma girişimlerini içermektedir (Gross vd., 2017). Önemli çocukluk görevlerinden biri ise başarılı akran ilişkileri oluşturmaktır (Bohlin vd., 2000). Bağlanma kuramı, sosyal gelişimi farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Bowlby, kuramında bağlanmanın temellerinin ilk dokuz ay içinde atıldığını ve iki-üç yaşa kadar devam ettiğini ifade etmektedir. Bu dönemde oluşan bağlanma biçiminin, yaşamın diğer dönemlerindeki sosyal ilişkileri de etkilediğini söylemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Ebeveynler güvenli bir sığınak görevi görmekte ve çocukların endişeli veya sıkıntılı hissettiği durumlarda duygularını düzenlemelerini kolaylaştırmaktadırlar. Bağlanma kuramına göre çocuklar, önceki deneyimlere dayanan ilişki beklentilerine göre sözde çalışma modelleri geliştirirler. Bu modeller gelecekteki sosyal etkileşimlerine rehberlik etmektedir. Güvenli bağlanan çocuklar, bakıcılarıyla yaşadıkları deneyimlere dayalı olumlu çalışma modelleri geliştirerek, yeni sosyal durumlarla temel bir güven duygusuyla karşılaşacaklardır. Buna karşılık, güvensiz bağlanma ilişkisi olan çocuklar yetersiz bir benlik modeli geliştirme eğilimindedirler ve duyarsız bir bakıcıyla yaşadıkları deneyimler, onların gelecekteki ilişkilerine ilişkin inançlarını ve beklentilerini etkileyebilecektir (Van Der Voort vd., 2014).

Kuramlar sosyal gelişimi farklı bakış açılarıyla ele alsa da birbirleriyle paralel bazı noktaların bulunduğu söylenebilir. Genel olarak kuramlar, sosyal gelişimde gelişimin sürekliliğini ve diğer bireylerle etkileşimle gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Hayatın ilk yıllarının sosyal gelişim açısından önemli olması, bilişsel gelişimin sosyal gelişime yön ve şekil vermesi kuramların oluşumunu etkileyen ilkelere dendir (Gülay ve Akman, 2009).

2.1.3. Sosyal Beceri Kazanımını Etkileyen Faktörler

Gelişimde etkili olarak görülen faktörlerin sosyal beceri kazanımında da etkili olduğu söylenebilir. Bu faktörler kişisel ve çevresel faktörler olarak ele alınabilir. Sosyal beceri kazanımında etkili faktörler çocuğun yaşı ve cinsiyeti, mizacı ve diğer gelişimsel özellikleri, kardeş sayısı ve doğum sırası, aile ve ebeveynlere ilişkin özellikler, okul öncesi eğitim, oyun ve akran ilişkileri olarak ele alınabilir.

Yaş ve cinsiyet. Çocuğun yaşı ve cinsiyeti, sosyal becerileri etkileyen unsurlardandır. Çocukların yaşının artmasıyla birlikte dil, ahlak, bilişsel ve sosyal gelişimleri artar. Çevrelerindeki değer ve inançlarla karşılaşmaları, bu unsurları kazanmalarıyla sosyal beceri gelişimi de gerçekleştirmeye başlar. Cinsiyetin, bireylerin gelişiminde farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Erkek çocukların fiziksel, kız çocukların ise sözel aktivitelerde daha etkin oldukları gözlemlenmiştir. Kızlarda kişiler arası ve kendini kontrol etme becerileri erkeklere göre daha fazla ve saldırgan davranışların daha az görüldüğü belirtilmiştir. Cinsiyette bulunan farklılık, bebeklik dönemine kadar inmektedir. Araştırmalara göre bir bebek ağladığında, kız bebeklerin erkek bebeklere göre daha uzun süre ağladığı gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemde de kişiler arası uyumda kızların daha iş birlikçi erkeklerin daha saldırgan ve misillemeye yönelik davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir (Gülay, 2009). Okul öncesi dönem kız çocuklarında daha yüksek sosyal beceri ve akademik yeterlilik özellikleri ve erkeklerde daha fazla davranış problemlerine rastlandığı gözlemlenmiştir (Maleki vd., 2019).

Mizaç. Doğuştan getirilen bir özelliktir. Henüz bebeklik döneminden itibaren mizaç özelliklerinde bireysel farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar, genel olarak bir uyarana karşı “duyusal, motor ve dikkat tepkiselliği” ve “davranış ve öz düzenleme kalıplarıyla” nitelendirilmiştir. Yani çocuğun genel çerçevede pozitif veya negatif duygulanımlarını sergileme ve kendini kontrol edebilme seviyesi, birbirinden farklıdır. Bu özellikler, bireyin başkasına yönelik davranışlarını uygun yöntemlerle veya uygun olmayan yöntemlerle ortaya koymasında, ilişkiyi sürdürme veya sürdürmeme konusunda etkili olabilmektedir. Bunlar, mizacın sosyal gelişimi veya becerileri etkileyebilme olasılığını doğurmaktadır (Emen Parlatan ve Aslan,

2020). Bireyler farklı özellikler gösterirken sosyal beceriler de bu özelliklerden etkilenmektedir. Bazıları daha sakin yapıdayken bazıları daha tez canlı olabilmekte veya bazıları içedönük özellik gösterirken bazıları daha dışadönük kişilik özelliklerine sahip olabilmektedir (Karataş, 2020).

Diğer gelişimsel özellikler. Sosyal beceri gelişimi, diğer gelişim alanlarından etkilenmekte ve onları etkilemektedir. Dil gelişimi bakımından, dili doğru kullanabilen çocuklar duygularını ifade etmede daha rahat olacaktır, bu da onların sosyal ilişkiler kurabilmelerine olanak sağlayacaktır. Bununla birlikte çocuğun yaşına uygun bilişsel yetisi olması duygusal ve sosyal tepkilerine yansıyacaktır. Rahat hareket eden ve davranışları kısıtlanmayan çocuklar, fiziksel olarak sağlıklı olacak ve sosyal-duygusal anlamda da kendilerini rahat hissedeceklerdir. Çocuğun bedensel engelli olması, hareketlerinin kısıtlı olması sosyal-duygusal alanda problemler yaşamasına sebep olabilecektir (Vural, 2018).

Doğum sırası. Ailede doğum sırasının farklı yaşantılar oluşturduğu, bundan dolayı sosyal-duygusal ve kişilik gelişimi alanlarını da etkilediği vurgulanmıştır. Doğum sırasına göre farklılıklar yaşanmasının sebepleri arasında ekonomik durumun farklılaşması, aile ile geçirilen vakit, ebeveynin enerjisi, beraber geçirilen zamanın kalitesi gibi unsurlar etkili olabilmektedir. Adler'in çalışmasına göre tek çocuklarda yaşından büyük kişilerle vakit geçirme, büyük çocukta sorumluluk ve adalet duygusunun baskın olması, ortanca çocukta rekabet ve isyankâr durumların gözlemlenmesi küçük çocukta kendini yetersiz hissetme ya da hep bebek olarak kalma gibi özellikler görülebilmektedir (Akt: Küçükturan ve Keleş, 2020).

Kardeş sayısı. Kardeş sayısının sosyal beceri edinimini etkilediğine ilişkin çalışma sonuçları bulunmaktadır. Üç ve daha fazla kardeşe sahip olanların daha az kardeşi olanlara göre sosyal beceri puanı daha az olarak belirlenmiş, sebebi ise çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgilerinin daha fazla bölünmesi olarak açıklanmıştır. Kardeş sayısı ve sosyal beceriler arasında anlamlı ilişki bulunduğu dair elde edilen çalışmalarda, bu ilişkinin kardeşler arası iletişimin niteliğine bağlı olabileceği vurgulanmıştır (Atmaca vd., 2020).

Aile. Sosyal becerilerin kazanılmasında çocuğun etkileşimde bulunduğu ilk öğrenme ortamını oluşturan çevre faktörü, ailedir. Aile çocuğun dış dünya ile bağlantılarında sosyal olarak kabul görmesinde, toplumsal davranışları öğrendiği ve ileriki dönemlerde oluşturacağı sosyal ilişkilerin yapı taşı oluşturduğu yerdir (Altıntaş, 2019). Çocuk anne ve babasını gözlemler, onları taklit eder, taklit yoluyla yeni modeller üretir, ürettiği davranış desteklendiğinde davranışı tekrar etme eyleminde bulunur. Böylece çocuk, yaşamındaki birçok becerinin temelini aile ortamında oluşturur. Aile bu özelliğiyle doğal bir sosyal öğrenme ortamıdır. Buna ek olarak aile ortamı ve ailenin çocuğa yaklaşımı, ona karşı tutum ve davranışları bireyin hayatında kalıcı izler bırakacaktır (Boz vd., 2018). Aile çocuğun hayat sürecinde sevgi, hayata dair tutumları biçimlendirme, paylaşma, kişilerle iletişimini belirleme gibi unsurlarla içinde bulunduğu toplumda onaylanan doğru ve iyi davranışları özümseme ve sergileme yetilerini edindiği ilk ve en uzun zamanlı doğal sosyal iletişim alanıdır (Temel ve Türkoğlu, 2019). Ebeveynler çocukların en önemli ve ilk öğretmenleridir. Akademik başarı ve sosyal duygusal gelişimi etkileyen faktörler arasında ebeveyn eğitim düzeyi, aile yapısı, aile katılımı, ebeveyn tutumları gibi unsurlar ele alınmaktadır (Yılmaz Bodur ve Aktan, 2021). Aile içinde sürekli tartışma, problem ve çatışmaların olduğu bir hanede çocukların gelişimi negatif yönde etkilenmektedir. Özellikle annenin iletişim düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anne-babaların iletişim düzeyinin artmasının, çocuğun sosyal becerilerinin artmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Köyceğiz ve Özbey, 2019).

Ebeveynlik tutumları. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimi, dış dünya ile bağımsız olarak incelenmemektedir. Farklı ebeveynlik stillerini çocuk ve anne-babaya ait özellikler, sosyokültürel faktörler ve sosyal desteği kapsayan ekolojik bir ortam içinde incelemenin en iyi yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Kaya, 2019, s. 101). Baumrind (1971) anne ve baba tutumlarını demokratik, izin verici ve otoriter olarak sınıflandırmıştır. Demokratik ebeveynlerde çocuğun gereksinimlerine duyarlılık, kontrol olsa da destekleyici tutum görülmektedir. İzin verici ebeveynlerde kontrol neredeyse yoktur ve çocuğa ihmalkarlığa yakın düzeyde özgürlük verilmiştir. Otoriter ebeveynlikte sıklıkla ceza yöntemi kullanılır ve çocuk üzerinde aşırı baskı ve itaat beklentisi vardır (Altıntaş, 2019). Çocuğun hayatında hayat boyu kalıcı izler

birakacak olan ebeveyn tutumlarının, anne-baba-çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olması önemlidir (Temel ve Türkoğlu, 2019). Çocuğun ailesinden gördüğü tutum ve davranışlar, onun kişiliğinin oluşumuna etki ederken ilerleyen dönemlerde sosyal ilişkilerinde de etkili olacaktır. Anne-babasıyla olumlu ilişkiler kuran bir çocuğun sosyal ilişkileri de olumlu olabilir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2012). Çocukların olumsuz duygularına karşı gösterilen destekleyici tepkiler, onların duygularını nasıl düzenlemeleri gerektiğine, duygularını anlamalarına ve sıkıntılı durumlarla nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmelerine fırsat verir. Destekleyici ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal yeterliliği ve duygu düzenlemeleriyle, destekleyici olmayan tutumların sosyal-duygusal sorunlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Baker vd., 2011).

Okul öncesi eğitim kurumu. Sosyal beceriler üzerinde, okul öncesi eğitim kurumları etkili olmaktadır. Kişiliğin şekillendiği okul öncesi dönem, hemen tüm gelişim dönemleri açısından önem arz etmektedir. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde oldukça önemlidir. Çocuğun okul öncesinde aldığı eğitimin niteliği, ileriki dönemlerde de etkisini devam ettirir. Okul öncesi eğitim almış çocuklar, özellikle ilkokula başladıklarında gelişimsel olarak kendini göstermektedir. Okul öncesi eğitim almış çocukların alamayanlara göre daha uyumlu, girişken, sosyal etkinliklerde daha başarılı olduğu gözlemlenmiş ve psiko-sosyal açıdan da anlamlı farklar olduğu bulunmuştur (Kök vd., 2005). Okul öncesi eğitim çocuğa farklı sosyal ilişkiler sunarken akranlarla etkileşimde önemli bir rol oynar.

Oyun. Oyun hem çocuğun eğitiminde hem de kişilik gelişiminde önemli bir unsurdur. Çocuklar, kişiliklerini oyun oynarken daha net bir şekilde ortaya koyar ve oyun ortamında kişilikleri gelişim gösterir. Çocuk kavramları, cisimleri, toplumsal kaideleri ve mücadele edebilmeyi oyun içinde öğrenir. Ayrıca oyun yoluyla çocuğun sosyal gelişim yanında bilişsel, fiziksel ve duygusal alanları da gelişir (Emin, 2016). Özellikle okul öncesi eğitim döneminde, çocuklar akranlarıyla oyun yoluyla anlamlı etkileşimlerde bulunurlar. Birçok çalışmacı tarafından sosyal davranışın bir şekli olarak ele alınan oyun, çocukların sosyal becerileri öğrendiği yer olarak ifade edilmiştir. Çocuklar oyunların içinde edindikleri rollerle toplumdaki yapı ve statüyü

içselleştirmektedir. Örneğin, bir çocuk kale inşa ederek, kral veya kraliçe gibi davranarak veya bazı efsanevi konuları canlandırarak tarihsel oyunları ve hareketleri oyunlarına aktarır. Bununla birlikte çocuklar oyun yoluyla duygusal çatışmalarını çözümler, dünya hakkında hipotezler oluşturup sınar, çeşitli sosyal roller ve statüler keşfederek akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan sosyal becerilerini geliştirirler (Pehlivan, 2014). Okul öncesi dönemde çocuklar akranlarıyla iletişim kurmak ve oyunlar oynamak için oldukça motivedir. Oyundaki akranlar arkadaşlık kurmak, eğlenmek, kişilerarası ilişkileri öğrenmek, sosyal becerilerin gelişmesi ve sosyalleşmek için önemli bir bağlam sağlar (Bierman vd., 2010).

Akran ilişkileri. Çocuklarda akran ilişkileri, yaşamın ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. Bireysel farklılıklarla birlikte üç yaştan itibaren akran tercihlerinin başladığı savunulmaktadır. Akran ilişkilerini kolaylaştıran sosyal beceriler, okul öncesi dönemde kendini göstermektedir. Bazı çocuklar, akranları tarafından dışlanabilir ve ileriki dönemlerde yalnızlık gibi kalıcı sorunlar ve mağduriyetler yaşayabilirler (Hay vd., 2004).

2.2. AKRAN İLİŞKİLERİ

Akran ilişkileri, aynı yaş ve benzer gelişim, olgunluk seviyesi, değer, yaşantı, hayat stili ve sosyal bağlamı paylaşan bireyler arasında süreklilik gösteren etkileşimlerdir. Çalışmalarda akran ilişkisiyle arkadaşlık terimlerinin birbiri yerine kullanıldığı görülse de bu iki kavram farklıdır. Arkadaşlık, akran ilişkisini etkileyen bir unsur iken akran ilişkisi çocuğun yaşlılarıyla bağlantılarını içerir. Arkadaşlık ilişkisi, çocuğun bir ya da birkaç yaşıtı veya yaşıtı olmayanlarla aralarındaki duygusal bağıdır. Arkadaşlık ilişkilerinde oyun arkadaşlığı veya düzenli yapılan etkinliklerin haricinde de zaman geçirilir, akran ilişkisinde ise bunlardan yalnızca düzenli yapılan etkinlikler mevcuttur (Gülay, 2009).

Akran uyumu, bireyin akran kabulü veya reddinin ölçülmesi kadar basit olmayıp akran uyumunun başka boyutları da bulunmaktadır. Örneğin bir çocuğun bir akran grubu tarafından sevilen ve popüler olması onun diğer akranları arasında da popüler ve sevilen bir çocuk olmasından tamamen farklıdır. Popüler çocukların, başkaları

tarafından çok sevilen çocuklarla karşılaştırıldığında reddedilmeyle ilişkilendirilmiş bazı kişisel davranışlarının bulunduğu gözlemlenmiştir (Parker, 2015). Akranlar arasında kabul edilme ile yalnızlık arasında tutarlı bir ilişki de saptanmıştır. Yeterince kabul görmemiş çocukların, daha fazla yalnızlık yaşadığı belirtilmiştir. Reddedilen çocukların diğer çocuklara göre daha fazla yalnızlık yaşadığı gözlemlenmiştir ve bu çocukların anaokulundan ilkokula ve ortaokula kadar yaş grupları değişkenlik gösterse de reddedilme durumunun devam etmesi söz konusu olmuştur (Asher, 2003).

Anaokulları çocukların oyun yoluyla öğrenmeleri için tasarlanmıştır. Bu oyunlar ve etkinlikler sırasında çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü akranlarıyla geçirirler. Anaokulları birçok çocuğun akranlarıyla bir arada olması için ilk fırsatı sunar (Martin vd., 2005). Çocuklar yaşlarıyla farklı dönemlerde farklı özelliklere ve etkilere sahiptirler. Okul öncesi dönemdeki gelişim diğer dönemlere nazaran daha hızlı olduğundan ve kişilerin yaşamında kalıcı etkiler bıraktığından, bu dönem önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitimi ve gelişimin hızlı olması, çocukların akran ilişkilerinin de böylelikle ilk örneklerini oluşturmaktadır. Bu dönemde okul öncesi eğitimin niteliğinin artması, çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi için uygun ortam ve koşulların oluşturulması, yaşlarıyla problem yaşayan çocukların üzerinde durarak bu problemleri ortadan kaldırmak için desteklenmesi, problemler oluşmadan önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir (Gülay, 2009).

Duyuşsal ve sosyal yeterlilikler, okul öncesi dönemde çocukların akran ilişkilerini etkilemektedir. Duyuşsal ve sosyal yeterliliklerle akran ilişkileri, okul öncesi dönemde çocukların okula uyum ve performansıyla bağlantılı bulunmaktadır (Dunsmore vd., 2008). Okul öncesi dönemde pozitif yönde ilerleyen akran ilişkileri, çocuğun okula uyum sağlamasına ve duygularını denetleyebilmesine, münakaşaları çözümüne, öz düzenleme becerilerini kazanmasına, sosyal yeterliliğinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca olumlu akran ilişkileri çocukların diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu dönemde akranlar yeni bilgi, beceri ve davranışların kazanılmasına da katkı sağlayacaktır (Avcı vd., 2019).

Akran ilişkileri, kuramsal açıdan da ele alınarak incelenmiştir.

2.2.1. Akran İlişkilerine Kuramsal Bakış

Akran ilişkilerine dair geçmişten günümüze çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı kuramlar birbirinden etkilenirken bazı kurumların bir diğerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Akran ilişkileri, 1930 ve 1980 yılları arasındaki kuram ve yaklaşımlarla 1980 sonrası kuram ve yaklaşımlar olarak iki dönemde incelenebilir. İlk dönemde, yani 1930 ve 1980 arasında Helen L. Koch, George Herbert Mead, Harry Stack Sullivan, Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Lev S. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, Urie Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistem Kuramı bulunmaktadır. İkinci dönem olan 1980 yılından günümüze kadar ise James Youniss'in yaklaşımı, Yorumsal Kuram (William Corsaro), Zihin Kuramı, Sosyal Bilgi Süreci Modeli, Grup Sosyalleşme Kuramı (Judith Harris), Çocuk ve Çevre Yordayıcı Modeller kuram ve yaklaşımları bulunmaktadır (Gülay Ogelman, 2018).

Koch, çocuğun kendini sosyal topluluğun bir parçası olarak görmesinin oyun eylemlerini ve sınıf içi katılımını pozitif yönde etkilediğini ve ailenin doğrudan etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Koch, erken çocukluk döneminde tek teknik yerine derecelendirme ölçekleri gibi çeşitli ölçme envanterleriyle sosyal konumun ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Mead ise, yapısalcı bir yaklaşım izleyerek zihin ve benlik gibi kavramları, toplumun temel kavramları olarak ele almıştır. İnsan beyninin dil becerilerine sahip olması ve sembolik etkileşimlerde bulunmasını, insanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olduğunu belirtmiştir. Yaklaşımının diğer unsuru olan benlik kavramının ise bir topluluğa dahil hissetme ve sosyal tecrübelerle gelişeceğinden söz etmiştir (Gülay Ogelman, 2018). Mead, benliğin sosyal olduğunu ve bireyin doğrudan diğer bireylerin davranışlarını kopyalamadığını, davranışları model alırken başkalarının bu davranışları nasıl yorumlayacaklarıyla ilgili tepki verdiği için etkileşim yoluyla meydana geldiğini savunmaktadır. Benliğin, başkalarının beklentileri ve bireyin kendi beklentilerinden meydana geldiğini, diğer insanların yokluğunda dahi ben kavramının

genelleştirildiğini ve diğer kişileri sosyal-psikolojik olarak içselleştirildiğini savunur (Jerolmack ve Tavory, 2014).

Sullivan, yaklaşımında bireyler arasındaki ilişkilerin zihin sağlığına etkisinden söz etmektedir. Sullivan, gelişimsel şemanın bebeklikten yetişkinliğe kadar sürdüğünü ve sürekli olarak devam eden bir öğrenme süreciyle meydana geldiğini öne sürmektedir. Sullivan, ilk olarak anne ve çocuk arasında başlayan bu sürecin çocuk okula başladığında akranlarıyla etkileşiminde önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocuk 8-10 yaşlarına doğru akran ilişkilerinde empatik bir kapasiteye sahip olmaya başlar. Çocuğun daha yakın arkadaşlık ilişkileri kurarak karşısındakini mutlu etme ve değerli hissettirmeye yönelik girişimleri, başkalarının düşünce süreçlerini ve duygularını daha iyi anlamaya başladığını belirtir (Kanter, 2015).

Piaget, çocukların bilişsel kalıplarının gelişmesi ve çevreleriyle etkileşimde bulunmaları yoluyla özümseme ve uyum sağlama davranışları arasında içgüdüsel bir dengenin geliştiğini, bu denge sürecinin yeni bir bilgi edinme süreci oluşana kadar devam ettiğini savunur. Çocuklar, oyun oynarken yeni bilgileri özümserler ve entelektüel çıktılara uyum sağlayarak yetişkinlerin düşünme biçimine benzeyen etkili ve yetkin düşünme biçimi oluştururlar. Piaget, çocukların bilgiyi uygun deneyimlerle alarak yapılandırdıklarını vurgular (Sarachoo ve Spodek, 2007).

Vygotsky, ilk olarak çocuğun gelişim sürecini ve bu sürecin öğrenmeyle ilişkisini incelemiştir. Vygotsky, her çocuğun farklı yeteneğe sahip olduğunu ve birbirleriyle etkileşim sonucunda birbirlerinden yeni şeyler öğrendiklerini savunmuştur. Daha yetenekli çocukların, aynı gelişim düzeyinde olmayan çocuklara yardım ederek öğrenme gerçekleştirebileceğini, ayrıca çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olan tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamlara dahil olan kişilerin, kişilerarası öğrenme aracılığıyla kademeli olarak geliştiğini vurgulamaktadır. Bir öğrencinin kendi başına çalışarak elde ettiği başarı ile ondan daha yetenekli biriyle çalışarak elde ettiği başarının farklı olacağı vurgulanmıştır. Bu deneyim, üst düzey bilişi destekleyebilir. Kişiyi destekte bulunan daha yetenekli akranın görevi, kişide bulunan potansiyeli tam olarak ortaya çıkarmasına destek olmaktır (Wald ve Harland, 2022).

Bandura, kuramında öğrenmenin gerçekleşmesi için üç önemli kavrama vurgu yapmaktadır. Bunlar etkileşim, gözlem ve taklittir. Sosyal öğrenme kuramının temsilcisi olarak Bandura, insanların eylemlerini gözlem yaparak birçok davranışın öğrenebileceğini savunmuş ve iki öğrenme sürecine dikkat çekmiş, öğrenmenin edimsel koşullanma ile model alma ve taklitte gerçekleştiğini savunmuştur. Bandura kuramında kişisel, çevresel ve biyolojik etkenlerin karşılıklı nedensel bir ilişkisinin olduğuna ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğuna değinmiştir. Bu duruma “karşılıklı belirleyicilik” ifadesiyle kuramında yer vermiştir (Tatlıoğlu, 2021).

Ekolojik sistem kuramında Bronfenbrenner, bireyin doğal yaşamındaki gelişimini izlemiştir. Ayrıca bireyi mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem olmak üzere dört sistem içerisinde izleyerek ele almıştır. Bu sistemlerden mikrosistemi kişiyi doğrudan etkileyen, diğer sistemleri ise dolaylı olarak etkileyen sistemler olarak ele almıştır. Gelişmekte olan insanın, yaş aldıkça çevresi ve çevresindeki kişilerin değişmesiyle bireyler arası karşılıklı ilişkilerini incelemiştir. Bronfenbrenner, olumsuz ve etkisiz çevre koşullarının sebep olabileceği potansiyel olumsuz durumlarla baş edebilmede olumlu ilişkilerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Fazlasıyla yapıcı ortamlar da dahil sıcak ve sevecen ilişkilerin bulunmamasının, duygusal olarak olumlu gelişimi desteklemek için yeterli olmadığını savunur. İlişkilerin iki taraflı olduğunu, biri tarafından oluşturulacak değişikliklerin diğer kişiyi de etkilediğini vurgular (El Zaatari ve Maalouf, 2022). Bronfenbrenner, proksimal süreçlere de vurgu yaparak bu süreçleri gelişimin ana sistemi olarak ele alır. Örneğin bir öğrenci rolünün, belli bir karakteri vardır. Bununla birlikte bu rol yalnızca eğitimle bağlantılı değil akranlar, okul etkinliklerine katılım ve diğer akranlarla da ilişkilidir (Łukasik, 2021).

Sosyal gelişim ve sosyal becerilerle ilgili 1980 sonrası kuramlar, genel olarak sosyal etkileşim, akran ilişkilerinin sosyal destek ve güven sağlayıcı yönüyle kendilik kavramları etrafında şekillenmiştir (Gülay Ogelman, 2018). Sosyal gelişimde akran ilişkilerinin, çocukluktan itibaren önemli bir unsur olduğu ve akran ilişkilerini etkileyen faktörlerin sosyal gelişimi de etkilediği söylenebilir.

2.2.2. Akran İlişkilerini Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal ortamlarda ebeveynleri ve öğretmenleri dışında karşılaştıkları diğer önemli unsurlardan biri de akranlarıdır. Akran ilişkileri, çocuğun çevresinde akranları veya olgunluk seviyesindeki diğer kişilerle güvenip ilgilendiği, merak ettiği çocuk veya çocuklarla etkileşimde bulunduğu süreci ifade eder (Erten, 2012). Sosyal bir çevrede bulunan çocuklar, zamanlarını başka çocuklarla etkileşim halinde geçirirler. Çocuğun öğretmeniyle kurduğu olumlu ilişkilerin akran ilişkilerinde de pozitif yönde etkisi olduğu, arkadaşlarıyla olan ilişkisinin ise akademik başarı dahil çocuğun uyum sağlayabilme ve gelişimiyle bağlantılı olduğu vurgulanmıştır (Gülay Ogelman vd., 2014). Akran ilişkilerinde öğretmen ve diğer yetişkinlerle ilişkiler, çocuğun bireysel bazı özellikleri etkili olabilir.

Aile. Ailelerin çocuklarını sosyalleştirme biçimlerinin akran etkileşimiyle ilişkili olduğu, ailenin kontrolcü etkileşim stiline çocukların akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilmesiyle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Yalnızlık, daha çok akran dışlanması nedeni olsa da ebeveyn çocuk ilişkisiyle de önemli ilişkisi vardır. Erken çocukluk döneminde en çok yalnızlık davranışı gözlemlenen çocuklarda, bebeklik döneminde yaşanmış güvensiz-kararsız bağlanmaya dikkat çekilmiştir. Aile çatışmalarının da yalnızlıkla bağlantılı olduğu belirtilmiştir (Hay vd., 2004).

Öğretmen-çocuk ilişkisi. Okul öncesi dönemde eğitim kalitesinin öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesiyle orantılı olduğu ileri sürülmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisi yalnızca gelişimi etkilemekle kalmayıp çocuğun akademik ve sosyal beceriler kazanması açısından da mühim bir sosyal kaynak rolü üstlenmektedir. Öğretmenle olumlu ve sıcak ilişkiler kurulması durumunda sonraki dönemlerde geri çekilme, agresyon, hiperaktif davranış, anti sosyal davranışların daha az gözlemlendiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenle olumsuz ilişkilerin oluşması da çocuklarda başarının önlenmesi ve çeşitli kişisel problemleri beraberinde getirebilmektedir. Bundan dolayı olumsuz öğretmen-çocuk ilişkisi risk faktörü olabilmektedir. Öğretmen-çocuk ilişkisi hem öğretmenin özelliklerine ve beklentilerine hem de çocuğun özelliklerine bağlı görülmektedir (Yolcu, 2016).

Bireysel farklılıklar. Okul öncesi dönemde arkadaşlık ilişkilerini etkileyen başlıca unsurlardan biri bireysel farklılıklardır. Bunlar; çocuğun yaşı, cinsiyeti, özel gereksinimli olma veya olmama durumu, dil becerileri, bilişsel gelişimi, duygusal becerileri akran ilişkilerini etkilemektedir. Sosyal becerileri zayıf, içe kapanık, utangaç ve sosyal uyumu düşük olan çocukların akran uyumunun daha zor olduğu ve bu çocukların kortizol seviyelerinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Martin vd., 2005). Çocukların uyku sürelerinin sosyal beceriler, sosyal katılım, akran kabulü, alıcı sözcük dağarcığı ve duyguların sebeplerini anlama konusunda pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Voughn vd., 2015).

Özel gereksinimli çocuklar, engel derecesi ve türüne göre çeşitli temel sosyal becerilerden mahrum olabilmektedir. Nitekim bu durum onların akran edinimde problemler oluşturabilmektedir (Özokçu, 2018). Bireysel farklılıklarda akran ilişkilerini etkileyen duygusal becerilerden sosyal çekingenlik, akran ilişkilerine sıkça katılmama olarak tanımlanabilir. Sessizlikle başlayan süreç zamanla kendini yalnızlaştırma ve ilişkilerde problem yaşama şeklinde kendini gösterebilir. Bir diğer kavram utangaçlıktır. Akranların bakış açılarını anlamaya çalışmak ve onların duygu, düşüncelerine ilgi göstermek önemlidir bununla beraber utangaç olarak nitelendirilen çocuklar, içinde buldukları duygulardan dolayı bu becerileri sergileyememektedir. Okul öncesi dönemde, utangaç çocukların akranları tarafından reddedilmesi gibi problemler oluşabilmektedir (Gülay Ogelman, 2016).

Çocuklar, başlangıçta cinsiyet ayrımı yapmaksızın arkadaşlık ilişkisi kurarken ilerleyen dönemlerde homojen yapıda ilişkiler kurmaya yönelerek cinsiyet ayrımı yapmaya başlarlar. Okul öncesi dönemde, cinsiyet ayrımcılığı artmaya başlar. Kızların bu dönemde arkadaşlık ilişkilerinin erkeklerinkinden daha istikrarlı olduğu söylenmektedir. Bu dönemde karşı cinsle çeşitli çatışmalar yaşanabilmektedir. Çocukların, aynı cinsten arkadaşlarıyla uzlaşmada daha başarılı oldukları vurgulanmıştır (Hay vd., 2004).

Yaş farkı da akran ilişkilerini etkileyen etmenler arasından bulunmaktadır. Çocuklar yaş aldıkça sosyal becerileri gelişmekte ve davranış problemlerinde azalmalar görülmektedir. Yaşın artışıyla beraber çocuklarda olgunlaşmanın artması ve yeni

deneyimler edinmeleriyle ilgili olarak akran ilişkilerinde daha başarılı olacakları düşünülmektedir (Gülay, 2011).

2.2.3. Sosyal Becerilerin Akran İlişkilerine Etkisi

Çocuklar akranlarından kendileriyle ilgili geri bildirimler alarak kendileriyle ilgili algılarını meydana getirirler. Akran ilişkileri sosyal gelişimin de zorunlu bir unsurudur. Bu ilişkilerin sağlıklı kurulması, ruhsal uyumun ve yaşam boyunca sosyal etkileşimin mühim unsurlarındandır. Çocuklar akran ilişkileriyle sosyal davranışları kavrama fırsatı bulacaklardır (Erten, 2012).

Okul öncesi dönemde, sosyal davranış modelinde farklılar meydana gelir. Okul öncesi, çocuğun paralel oyun eğiliminden gerçek sosyal etkileşimin olduğu oyunlara doğru ilerleyen seviyelere doğru eylemlerin yer aldığı bir dönemi içerir (Martin vd., 2005). Okul öncesinde deneyimlenen atmosfer, büyüklerin günlük hayatta tecrübe ettikleri yaşantılara benzeyen bir modelin yaşanması bakımından önemlidir. Akran ortamında kendini yeteri kadar ifade edemeyen çocuklarda saldırgan davranışlar gözlemlenmiş ve bu çocukların diğer çocuklar tarafından dışlandığı belirtilmiştir. Ayrıca bu dışlanan çocuklara verilen sosyal beceri eğitimi, yaşlılarıyla ilişkilerde pozitif yönde ilerleme ve oyun grubuna katılarak akranları tarafından daha fazla tercih edilmeye sonuçlanmıştır. Çocukların yaşlılarıyla ve büyükleriyle pozitif ilişkiler oluşturabilmesi için prososyal davranışları kavramaları ve uygulamaları önemlidir. Prososyal davranışlar ortaya koyan çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin, dışlanan çocuklara nazaran daha iyi olduğu keşfedilmiştir (Dinçer vd., 2019).

Okul öncesi dönem, çocuklarda gelişimin oldukça hızlı ilerlediği dönemlerden biridir. Bu dönemde alınan okul öncesi eğitimin çocukta sosyal, duygusal ve akademik olarak kalıcı etkileri bulunmaktadır. Sosyal beceriler gelişmediğinde, çocuklar yaşamın ilerleyen zamanlarında çeşitli problemlere maruz kalabilirler. Eğitim, okul ve evle desteklendiğinde devamlılık sağlanacak ve çocuğun gelişimi daha iyi desteklenecektir (Boz vd., 2018). Çocukluk döneminde psikososyal olarak iyi olma durumunun ileriki dönemlerde oluşabilecek depresyon, düşmanca tavırlar ve

saldırgan davranışlarla ters orantılı olduğu belirtilmektedir. Sosyal beceriler bu bağlamda önemlidir ve çocukluk döneminde pozitif davranışları, sosyal ve akademik durumları destekleyebilmektedir. Bu nedenle, küçük çocuklarda sosyal beceriler, onları okula hazırlamak ve akran kabulü gelişiminde rol oynamaktadır (Hinkley vd., 2018).

Sosyal beceriler toplum tarafından kabul görmüş, bireyin kendisine ve diğer kişilere yararlı olan davranışlarıdır. Yeterli gelişmeyen sosyal becerilerin bireyde izolasyona, yalnızlığa ve hüsrana yol açabileceği vurgulanmaktadır. Sosyal becerilerin yeterince gelişmemesi negatif duygulara, düşük benlik saygısına ve kendine güvenmemeye sebep olabilir. Ayrıca sosyal beceri eksikliğinde okulda davranışsal zorluklar, akran reddi, duygusal zorluklar, dikkatsizlik, suçluluk hissine kapılma, zorbalık, saldırganlık, zayıf benlik algısı veya kişilerarası ilişkilerde problemlere sebep olabilir (Raşid, 2010). Sosyal becerileri yetersiz okul öncesi çocuklarda oyun oynarken kurallara uymama, oyun ortamının özelliklerine uymama, sırasını beklememe, yeni kurallar ekleme gibi sıkıntılar yaşanabilmektedir. Ayrıca bu çocuklar, akran grubuyla ilk etkileşimde sorunlar yaşayabilmektedir. Araştırmacılar tarafından sosyal etkileşim ve ilişkilerde problem yaşayan çocukların sosyal durumlarda eylemsel, kognitif ve duygusal seviyelerde çeşitli sıkıntılar yaşayabileceği vurgulanmıştır (Akt: Kuru, 2020).

Sosyal beceriler akran etkileşimlerini olumlu etkilerken sosyal becerilerden yoksun olmak akran ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Olumsuz akran etkileşimi olarak karşılaşılan bir durum ise akran zorbalığıdır.

2.3. AKRAN ZORBALIĞI

Zorbalık herhangi bir kışkırtma durumu olmadan, sistematik tekrarlayan ve yoğun olarak bir bireyin kendinden daha az güçlü olan birine şiddet uyguladığı saldırganlık biçimi olarak tanımlanmaktadır (Gülay Ogelman, 2016). Akran zorbalığı da devamlı olarak kişi veya kişiler üzerinde maksatlı ve zarar veren davranışlardır (Kocatürk ve Kurtça, 2021). Akran zorbalığı sürecinde bireylerin üstlendikleri farklı roller bulunmaktadır. Bunlar zorba, pasif zorba, seyirci, kurban gibi rollerdir.

Zorba, gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan kimse olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Zorbalığı destekleyen, fakat bire bir zorbalığı yapmayan ve aktif olarak zorbalığa dahil olmayanlar “destekleyici-pasif zorba” şeklinde adlandırılmaktadır (Koçer ve Akduman, 2019). Saldırganlığa maruz kalanlar, “kurban” olarak tanımlanırken zorbalık gördüklerinde buna karşı koymayıp pasif kalarak içe kapananlar “pasif zorba” olarak tanımlanmaktadır. “Aktif kurbanlar” ise hem zorba hem kurban rolünde olabilmekte, saldırgan davranışlar gösterebilmekte ve kışkırtıcı davranarak daha güçlü kişilerin şiddetine maruz kalabilmektedirler (Gülay Ogelman, 2016). Mağduriyet sürecine, bir birey veya akran grubun sosyal sistemin bir parçası şeklinde dolaylı veya doğrudan tekrar tekrar katılan, çeşitli şekillerde görülebilen ve süreçte aktif olarak bulunan kişi veya gruplar ise “seyirci” olarak tanımlanmaktadır (Twemlow vd., 2004).

Zorbalıkla ilgili çalışmalarda, genel olarak zorba ve mağdurların bireysel özelliklerine odaklanılmıştır. Fakat bunlar zorbalığın yalnızca bir parçasıdır. 1990’lı yılların bitimine doğru yapılan çalışmalarda zorbalığın, zorba ve mağdur dışında daha büyük grup fenomenlerinden oluştuğuna değinilmiştir (Saarento ve Salmivalli, 2015). Zorbalığın potansiyel olumsuz seyreden kişisel ve sosyal etkileri, erişkinlik dönemine kadar uzanabilmektedir (Sigurdson vd., 2014). Okullarda zorbalık konusunda, zorba veya kurban olarak bulunmak eş zamanlı ve uzun vadeli olumsuz, travmatik etkileri olan deyimleri içerir. Yapılan bir çalışmada, okulda görülen zorbalık deneyiminin altı yıl sonrasına kadar işlenen suçların mühim bir yordayıcısı olduğu gözlemlenmiştir (Ttofi ve Farrington, 2012). Özellikle zorbalar ve kurbanlar arasında güç dengesizliği ve zaman içinde tekrar etmesi durumu, genel akran saldırganlığına kıyasla zorbalığı ayırt etmede kilit faktörlerdendir. Saldırganlık ve mağduriyet, küçük çocuklar arasında günlük deneyimler olarak görülse de erken çocukluk döneminde zorbalığın belirli bir modelini gösterip göstermediği sorgulanabilir. Zorbalığın okul öncesi yıllarda görüldüğüne dair yeni iddialar bulunmaktadır (Camodeca vd., 2015).

Zorbalık ve akran zorbalığı çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Ortaya çıkış şekline göre de zorba veya kurban üzerindeki etkileri farklı olabilir.

2.3.1. Akran Zorbalığı Türleri

Zorbalık türleriyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar zorbalığı fiziksel, sözel olarak ifade edilen ve sözel olarak ifade edilmeyen olumsuz davranışlar şeklinde açıklamıştır. Başka bir araştırmacı, zorbalığın fiziksel veya bilişsel olarak ayrı ayrı veya ikisi beraber olarak yapıldığını ifade ederken diğer araştırmacılar zorbalığın fiziksel, sözel ve psikolojik olarak veya zarar verici kötü bir eyleme aynı şekilde karşılık verilmesi biçiminde olabileceğini ileri sürmüşlerdir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Geleneksel zorbalık veya okul zorbalığı şeklinde tasvir edilen akran zorbalığı, bedensel mağduriyet, sosyal manipülasyon, sözel mağduriyet ve diğer kişilere ait eşyalara zarar verme biçiminde görülebilir. Bedensel mağduriyet itme, vurma, yumruk atma gibi davranışları içerirken sosyal manipülasyon kişilerin arasını bozma, arkadaşlarının kişiye karşı tavır almasına neden olma gibi durumları içermektedir. Lakap takma, alay etme gibi davranışlar sözel mağduriyeti ifade ederken izin almadan eşyasını kullanma, kişinin eşyasını kırıp zarar verme gibi davranışlar eşyaya zarar verme kısmını oluşturmaktadır. Çağımızda dijital ortamın yayılmasıyla geleneksel zorbalıktan farklı bir tür olarak siber zorbalık ortaya çıkmıştır (Kocatürk ve Kurtça, 2021).

Sözel zorbalık en yaygın zorbalık türlerinden biri olarak görülürken sözel zorbalık davranışlarının şaka gibi algılanma durumu sebebiyle kolay bir şekilde fark edilmeyecek bir zorbalık türüdür. Sözel zorbalık; sözel olarak karşıdaki kişiye zarar vermeyi ifade etmektedir. Kişiyi korkutma, sindirme, lakap takma, alay etme, cinsiyet veya fiziksel özellikleriyle ilgili yorum yapma gibi çeşitli davranışları içermektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Sözel zorbalıkta mağdur kızdırma amacı ile sert bir dil kullanarak, zalim ve tehditkâr cümleler sarf etmesi şeklinde yaygın olarak görülmektedir. Mağdur fiziksel görüntüsü, dini, ırkı, aşağılama, küçük düşürme, cinsel yönelimi, iğneleme, küfretme, sosyoekonomik durumu, dış görünüşü gibi

çeşitli şekillerde rahatsız edici sözler sarf etmek, hoş olmayan şakalar yapmayı içeren davranışlar sözel zorbalık davranışlarındandır (Taneri ve Özbek, 2022).

Fiziksel zorbalık, kişinin doğrudan karşısındaki kişiye uyguladığı fiziki güçtür. Vurma, tekme atma, yumruklama, tükürme, saç çekme, çelme takma, itme, sıkma, eşyalarına el koyma, kişinin eşyalarına zarar verme, kişiyi bir yere kapatma, sandalyesini kişinin altından çekerek zarar verme vs. gibi çeşitli davranışları içeren zorbalık türüdür (Koçer ve Akduman, 2019). Bu zorbalık türünün genellikle erkeklerde gözlemlendiği ve erkeklerin hayat boyu bu tür davranışları ortaya koyabildikleri ifade edilmiştir. Ayrıca bu zorbalık, kişiye doğrudan yapıldığı için mağdur kişi zorbalığı kimin yaptığını bilmektedir (Korkut ve Özyürek, 2022). Fiziksel saldırganlık, çocukluk döneminde akran ilişkileri problemlerini en iyi yordayan unsur olarak ele alınmıştır (Zimmer vd., 2007).

Zorbalık, literatürde doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak da ele alınmaktadır. Doğrudan zorbalık tehdit etmek, çalmak, vurmak, sözlü taciz gibi durumları içerirken dolaylı zorbalık sosyal izole etme, söylenti yayma ve görmezden gelme gibi durumları içermektedir (Owusu vd., 2011). İlişkisel veya dolaylı zorbalık, zorbalığın mağdurları dolaylı şekilde mağdur ederek zarar vermeleridir. İlişkisel zorbalıkta zorbalık kurbanlarını doğrudan karşılıklarına almaz, diğerlerinin onları kötü olarak bilmesine ve onlar hakkında kötü düşünceler oluşturmasına sebep olmak için çabalayarak kurban rolündeki kişiyi yıpratıp zarar vermeyi amaçlarlar. Bu davranışların içinde kişinin dedikodusunu yapma, dışlama, yalnızlaştırma, alay edici gülüşler, kurbanı utanacağı duruma düşürme, bakarak taciz etme, nefret eder şekilde bakma, taklidini yapma, reddetme, kişi yokmuş gibi davranma gibi birçok zarar verici davranışlar yer almaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012). Erkeklerde fiziksel ve sözel saldırganlık türleri ön plana çıkarken kızlarda ilişkisel saldırganlık türünün daha çok görüldüğü belirtilmiştir (Zimmer vd., 2007).

Siber veya sanal zorbalık, teknolojinin gelişmesi ve yayılmasıyla ortaya çıkmıştır. Siber zorbalık bilgi ve iletişim teknoloji araçları aracılığıyla bilerek ve isteyerek bir başkasına zarar vermeyi, onu incitmeyi içermektedir. Kişiler hakkında yapılan olumsuz paylaşımlar, yorumlar veya gönderiler az bir zamanda çok sayıda kitle ve

kişilere ulaşabilmektedir. Kişi hakkında dedikodu yayma, kişilerin gizli bilgilerini ortaya çıkarma veya anti gruplarlar oluşturma şeklinde görülebilen siber zorbalığın her çeşidinin, kız ve erkek fark etmeksizin ergenlik dönemindeki çocuklarda yaygın şekilde gözlemlendiği belirtilmiştir (Akça ve Sayımer, 2017). Siber zorbalık ilkokuldan üniversite kademesine kadar tüm yaş aralıklarında görülen uluslararası bir problemdir. Siber zorbalıkta yüz yüze yapılan zorbalıktan farklı olarak bazı özel durumların oluşması sonucunda yapılabileceğine değinilmiştir. Siber zorbalıkta teknoloji kullanımı için bilgi ve beceriye sahip olunması gerekliliğinden söz edilmiştir (Tanrıku, 2020).

Akran zorbalığı, bireysel ve çevresel özellikler yanında zamana bağlı olarak farklılıklar göstermektedir.

2.3.2. Akran Zorbalığını Etkileyen Faktörler

Çocuklar, aile ilişkilerinden ve ev ortamından etkilenmektedirler. Zorba çocukların genel olarak zayıf aile ilişkilerine, olumsuz bağlanma stiline, olumsuz ebeveyn algısına sahip olmaları muhtemeldir. Ev ortamında şiddet gösteren ebeveynini örnek alan çocuk aynı davranışı gösterebilir veya şiddet gören ebeveyni gibi içe dönük olup zorbalığa maruz kalabilir (Uysal ve Dinçer, 2012). Çocuklar ailelerinden öğrendikleri çeşitli deneyim ve davranışlarla problemlerini çözümlene yoluna giderler. Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile çocukların akran ilişkileri arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Öz düzenleme yetileri gelişmemiş çocukların akran ilişkilerinde de sıkıntılar meydana geldiği gözlemlenmiştir (Mercan ve Yükselen, 2022).

Çocukların ailedeki problemlerin öfke ve saldırganlık aracılığıyla çözüme ulaştığını gözlemlemesi durumunda zorbalık davranışlarını problemlerini çözmek için bir çözüm olarak algıladıklarını, kendi hayatında bu davranışları kullanma yoluna gittiklerini belirtmiştir. Çocuklar eğitim sürecinde ailelerinde gördükleri ve edindikleri farklı tutum ve davranışları okulda da sergileyebilmektedirler. Çocukların içinde bulunduğu ve hayatın ilk yıllarının öğrenme kaynağını oluşturan aile tutum ve

davranışlarının, çocukların zorbalık davranışları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir (Bolat vd., 2011).

İstenmeyen davranışlar olarak nitelendirilen saldırganlık ve zorbalık davranışlarını etkileyen faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çocukların ailelerinden sonra çevresini oluşturan en önemli faktör okula başlamasıyla eğitim kurumları olmaktadır. Eğitim ortamına dahil olan fiziki şartlar, personel, akran özellikleri saldırganlık ve zorbalık davranışları için risk faktörleri oluşturabilmektedir. Saldırganlık ve zorbalık davranışları değerlendirilirken, eğitim ortamının etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır (Özyürek, 2022). Çocuğun çevresindeki unsurlardan biri de kardeşlerdir. Yapılan bir çalışmada, kardeş saldırganlığının yaygın olduğu katılımcıların bir kısmının mağdur olduğu, bir kısmının ise saldırgan olduğu tespit edilmiştir (Tippett ve Wolke, 2014).

Okulöncesi çocuklarda arkadaş seçiminde, uyum gösterme davranışları ön plana çıkmaktadır. Çocukların dürtüsel veya daha sakin davranışları, onların arkadaş olarak seçilmesini etkilemektedir. Çocuklardaki saldırgan veya pozitif yönlü davranışlar, onların arkadaş olarak seçilmesini etkilerken grup oluşturduklarında birbiriyle benzer davranışlar sergilenmesine de neden olabilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorbalık yapan çocuklar, sosyal ve bilişsel olarak iyi yetilere sahip olabileceği gibi okulda popüler çocuklardan da olabilmektedirler. Çocuklar zorbalık davranışını güç ve statü edinmelerinde araç olarak kullanabilmektedirler (Saarento ve Salmivalli, 2015).

Okul çağındaki çocuklarda zorbalık erkeklerde, okuldan hoşlanmayan öğrencilerde, tek ebeveyniyle yaşayan çocuklarda ve zorbalığa uğramış çocuklarda daha fazla gözlemlenmiştir. Ayrıca zorbalığa uğramanın okulu sevmeme, kilolu olma ve ekonomik durumu düşük olma gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği vurgulanmıştır (Çalışkan vd., 2019). Akran zorbalığını etkileyen unsurların içerisine sosyal geri çekilme davranışları da eklenebilir. Sosyal geri çekilme sergileyen çocuklarda, akran problemleri görüldüğü bildirilmiştir (Zimmer vd., 2007).

Okul öncesinde zorbalık yaş grubuna göre incelendiğinde en fazla fiziksel zorbalık gözlemlenmiş, 3-4 yaş grubu çocuklarda fiziksel zorbalık ön plana çıkarken 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel zorbalığın azaldığı, sözlü ve ilişkisel zorbalığın arttığı görülmüştür (Tanrıkulu vd., 2021). Sosyometrik ölçümlere göre reddedilmiş çocuklarda akran ilişkilerinde saldırganlık davranışının daha fazla gözlemlendiği, fakat saldırganlık davranışın reddedilmeyi etkilemediği belirtilmiştir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Akran zorbalığı, belli bazı faktörlere bağlı olması yanında akran zorbalığı sonucunda ortaya çıkan çeşitli durumlar da söz konusudur.

2.3.3. Akran Zorbalığının Sonuçları ve Önlenmesi

Zorbalığın çocuk ve ergenlerin gelişiminde ciddi risk faktörü oluşturduğu ve yaşamı olumsuz yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Repo ve Sajaniemi, 2015). Araştırmalar zorbalık yapan kişilerde dışsallaştırma, mağdurlarda ise içselleştirme problemlerinin yaşandığını ortaya koymuştur. Sosyal olmayan davranışlar, madde kullanma, dışsallaştırılmış davranış bozuklukları gibi unsurlar dışsallaştırmaya örnek gösterilebilirken kaygı bozukluğu, depresyon, yalnızlık duygusu, travma sonrası stres bozukluğu belirtileri, çaresizlik hissi, intihar düşüncesi gibi belirtiler içselleştirilmiş davranışlara örnek olarak gösterilebilir. Bu nedenlere bağlı olarak mağdurlarda okula gitmede isteksizlik, akademik performansın etkilenmesi ve diğer kişilerin gözünden düşerek arkadaş grubunun dışında kalma görülebilmektedir (Kocatürk ve Kurtça, 2021). Erken yaşlardan itibaren zorbalıkla uğraşan çocuklarda öncül zorbalık durumu gözlenebilmektedir. Öncül zorbalık, ilerleyen dönemler için zorbalıkla ilgili sonuçları barındırmaktadır ve nihai olarak yıkıcı ve zarar verici olarak görülmektedir. Bundan dolayı zorbalığı önlemek ve artmasını engellemek için çalışmalar yapılması, erken dönemde zorbalığın ortaya çıkma biçimleriyle ilgili daha iyi bilgilendirmeler yapılması önerilmektedir (Levine ve Tamburrino, 2014).

Yapılan araştırmalar akran zorbalığının okul öncesi çocuklarda bile meydana geldiğini ve bunun anaokulu ortamında ciddi sorunlar teşkil ettiğini göstermiştir. Okulda zorbalık ve saldırganlık davranışları, çocuklar üzerinde fiziksel ve psikolojik

olarak çeşitli sorunlara sebep olmaktadır. Baş ağrısı, mide bulantısı, uyku problemleri, yeme güçlükleri, dikkat problemleri, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, sosyal kaygı, saldırganlığın artması gibi belirtiler gözlemlenebilmektedir (Totan ve Yöndem, 2007). Zorbalık mağduru çocuklarda okula gitmede isteksiz davranarak kendilerini güvenli hissettikleri için evlerinde kalma isteği, evden çıkmaktan korku duyma ve düşük benlik algısı görülebilmektedir. Mağdur çocukların özgüvenleri bu durumdan olumsuz etkilenmekte, çocuklar zorbalığa maruz kalmada kendilerini suçlayabilmektedirler. Baskıcı ve otoriter tutumları olan ebeveynlerin çocukları ve ilgisiz, umursamaz ebeveynlere sahip ailelerin çocuklarında gözden uzak mekanlarda ve planlı şekilde yapılan zorbalık olaylarına karıştıkları görülmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Okul öncesi eğitim kurumları bu bağlamda oldukça büyük bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumu, çocukların akran grubu üyeleri ve onlarla yapılan grup etkinlikleriyle ev dışında karşılaştıkları ilk ortamdır. Çocukların sosyal anlamda yaşadıkları zorluklar ve problemlerin yetişkinler veya uzmanlar tarafından tespit edildiği ilk bağlam, okul öncesi kurumları olabilmektedir (Vlachou vd., 2011).

Zorbalık düşük benlik algısı, genel mutsuzluk hali, öfke ve üzüntü duygularına neden olabilir. Ayrıca sosyal yetersizlik gibi kişinin kendini soyutladığı, çevreye karşı hoşnutsuzluk duygusu oluşturup okula devamsızlıkla kendini gösteren bir duruma yol açabilir. İlerleyen durumlarda psikolojik sağlığı bozacak ciddi durumların oluşumuna da sebep olabilmektedir. Bu durumlar yüksek kaygı düzeyi, depresyon, intihar düşünceleri gibi ciddi konuları içerebilmektedir. Psikolojik sorunlara çeşitli fiziksel sorunlar da eşlik edebilmektedir (Rigby, 2003).

Norveç'te yapılan bir çalışmada zorbalığın herhangi bir türüne karışan çocuklarda diğerlerine oranla daha düşük eğitim başarısı gözlemlenmiştir. Zorbalığa maruz kalan çocuklarda ise okuldan memnuniyetsizlik, okul işlerine karşı ilgisizlik gözlemlenmiştir. Bunun sonucu olarak mağdurların yetişkinlik dönemine geçişinde eğitim isteğinin etkilenmesi sonucu eğitime devam etmeme ihtimali doğurabileceğine değinilmiştir (Sigurdson vd., 2014).

Bireyi ve toplumu etkileyen çeşitli sonuçları olan akran zorbalığının, ortaya çıkmadan önce önlenmesi önem arz etmektedir. Zorbalık nedenleri düşünüldüğünde, önleyici uygulamaların da buna göre ele alınmasında fayda vardır.

Çocuğa yönelik tutumlar. Çocuklarda öfke oluşturabilecek çeşitli durumların bilinmesi ve çocuğun öfke kontrolü konusunda desteklenmesi, saldırgan eylemler için önleyici olacaktır. Çocuklarla zorbalıkla ilgili konuşulması da yardım etme iyi yöntemlerden biridir. Öğretmenlerin çocukları farklı etkinliklere yönlendirmesi veya onlarla konuşması, problem durumlar karşısında zorbalık davranışını önleyici unsurlardan olacaktır. Sosyal sebeplerden oluşabilecek zorbalık davranışını önlemek için olumsuz davranışa karşı kararlı duruş göstermek, tutarlılık, çocuğa vakit ayırmak, karşılıklı saygı gösterilmesi, sabırlı olunması ve olumlu davranışların pekiştirilmesi önerilmektedir (Özyürek, 2022).

Aileye yönelik önlemler. Öncelikle anne, baba ve çocuğa bakım veren kişiler zorbalık hakkında bilgilendirilmeli, zorbalığın ne olduğu anlatılmalıdır. Bunun için veli toplantıları ve küçük veli gruplarına eğitimler düzenlenebilir. Okulda düzenlenecek olan zorbalık programlarına anne-baba dahil edilmelidir. Okuldaki zorba ve kurban çocuklar belirlenerek eğitimciler tarafından ev ziyaretleriyle bu konu üzerinde çalışmalar yapılabilir (Karataş ve Tagay, 2016). Yakın dönemlerde okullarda görülen şiddet davranışlarına bakıldığı zaman sözel ifadelerle veya hareketleriyle diğer çocukları devamlı olarak rahatsız eden çocukların, ailede kazanılan tutum ve davranışlarının, aile ortamının incelenmesi oldukça mühim bir konu olmuştur (Bolat vd., 2011). Zorbalığa maruz kalan öğrenciler ve aileleri belirli periyotlarda takip edilebilir, zorbalığı önleyici programların ele alınıp geliştirilmesiyle öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik eğitimler yaygınlaştırılabilir (Çalışkan vd., 2019).

Öğretmenin alabileceği önlemler. Çocukların sınıf arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurması, zorbalık davranışını oluşma ihtimalini azaltan unsurlardanır. Bu amaç doğrultusunda birbirlerine saygı duymaları sağlanmalı; akademik, sosyal ve duygusal öğrenmeler gerçekleştirilmelidir. Çocukların sınıfta arkadaşları ile bağ kurmasını destekleyecek yöntemlerden diğeri de topluluk oluşturmaktır. Bu şekilde çocuklar

birbirini daha iyi tanıyacak ve sınıf içi çalışmalarda birlikte hareket etmelerine fırsat sunulacaktır (Ünsal, 2018).

Okullarda alınabilecek önlemler. Finlandiya'nın Temel Eğitim Yasası, eğitim düzenlemesinde çocukları şiddet, zorbalık ve tacizden koruyan ve bunun düzenli takibini yapan yasaları ve uygulamaları zorunlu kılar. Bu, her okulun zorbalığa karşı kendi eylem planını oluşturması gerektiğini göstermektedir. Yapılan bazı uygulamalarda nitelikli personel sayısının belirlenmesi, çocukları gelişimlerine uygun yaş gruplarına ayıran sınıflarda eğitim görmelerinin sağlanması ve her yedi çocuk için bir nitelikli personel bulundurma zorunluluğu gibi kuralları vardır. Zorbalığın önlenmesi için akranların, okuldaki tüm öğrencilerin ve öğrencinin içinde bulunduğu çevre de dahil tüm okulun ele alınması gerekmektedir (Repo ve Sajaniemi, 2015).

Akran zorbalığı, sosyal ortamda da gerçekleşebilir. Siber zorbalık olarak ele alınan ve dünya genelinde artan bu tarz zorbalıkla ilgili olarak, ülkeler çeşitli politikalar oluşturmaya, konu hakkında çalışmalar yapmaya, projeler desteklemeye özen göstermektedirler. Bu konuda sivil toplum kuruluşları, ebeveynler ve öğretmenler iş birliğine sevk edilmektedir (Akça ve Sayımer, 2017).

2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BECERİLER VE AKRAN ZORBALIĞI İLİŞKİSİ

Erken çocukluk dönemi, çocukların ilk defa arkadaşlık oluşturduğu dönemlerdendir. Akranlar arasında sağlıklı iletişim kurabilmek, sosyal yetkinliği olumlu etkilemektedir. Bunun tersi olduğunda, akran reddi gibi durumlarda çocukta kaygı ve saldırganlık durumları artarak sosyal yetkinliklerinde tersi yönde azalma gözlemlendiği belirtilmiştir. Sosyal beceri ilişkileri diğer bireylerle ya da gruplarla aktif dinleme, çatışmaları çözümüleme, iletişim kurma gibi becerileri içerir. Bu beceriler çocuğun sadece akranlarıyla değil diğer kişilerle olan ilişkilerini de kapsamaktadır (Ulutaş ve Bozkurt Polat, 2020).

Sosyometrik durum araştırmalarında, saldırganlık davranışı gösteren birçok çocuğun akran reddi yaşadığı ve akran kabulüne dair sosyal becerilere sahip olmadığı belirtilmiştir. Anasınıflarında zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalarda, kurban rolündeki çocukların daha az sosyal beceriye sahip olduğu ve sosyal olarak ayrışma yani izole edilme olasılıklarının yüksek olduğu; hem zorba hem kurban rolündeki çocuklarda saldırgan davranış görüldüğü ve daha az arkadaşa sahip olma olasılıklarının yüksek olduğu, zorbaların ise daha saldırgan olduğu ve liderlik becerisine sahip olduğuna değinilmiştir (Farmer vd., 2010). Başka bir araştırmada yine benzer olarak kurban rolündeki bireylerin sosyal becerilerden ve mizah anlayışlarından yoksun, günlük alışverişlerini yapmakta çekimser, ciddi tavırlı insanlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akran ortamına girmede kendini geri planda tutan, endişeli ve kaygılı kişiler olduğuna değinilmiştir (Fox ve Boulton, 2005). Bunun zıttı bir araştırmada ise zorbalık yapabilmek için yüksek sosyal beceri gerektiğini ve zorbalık yapan çocukların sosyal becerilerinin hafife alınmaması gerekliliğinden söz edilmektedir. Dolaylı zorbalık yapmak isteyen bir çocuğun bir akran grubunda olması ve bu grubu dışlanma davranışı için ikna kabiliyetinin olması, başkalarını zorbalığa yönlendirmek için iyi gelişmiş sosyal becerisinin olması gerektiğinden bahsedilmektedir. Bir başka deyişle iyi sosyal beceriye sahip kişiler, fiziksel yöntemlerle zarar vermeden dolaylı yollarla zorbalık yapabilmektedirler (Larke ve Beran, 2006).

Zorbalık sürecine dahil olan öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda, zorba-kurbanların duygu düzenleme ve öz kontrol becerilerinde özellikle kişilerarası problem çözme becerilerinde, sosyal bakım konusunda yeterli beceriye sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Çocukların grup kabulünde, antisosyal ve prososyal davranışların bir arada bulunmasıyla bağlantılı olduğu ve çekici kişisel özelliklerde baskın olduklarına değinilmiştir. Ayrıca bu özellikleri saldırganlıkla bir arada kullanan öğrencilerin daha popüler olma yöneliminde olduklarına vurgu yapılmıştır (Postigo vd., 2012). Zorbalığı önlemek adına geliştirilen birçok programda mağdur olma durumuna mağdurun davranışının etkisinin olduğu, yani zayıf sosyal beceriye sahip olmanın mağduriyet oluşturduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda mağdur, davranışlarını değiştirdiğinde yani sosyal becerilerini geliştirdiğinde mağdur olma durumunun azalmasına katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Yapılan bir çalışmada çocuklara girişimci olmakla ilgili uygulama

yapıldığında çocukların öz güvenlerinde ve benlik saygısında artış gözlemlenmiş, bu artışla zorbalığa maruz kalma durumunun büyük oranda azaldığı ifade edilmiştir (Fox ve Boulton, 2003).

Zorbalık sosyal hakimiyet sağlamayı, sürdürmeyi hedefleyen proaktif saldırganlık şeklidir. İlkokul çağındaki çocuklarda, zorbalığa maruz kalan mağdur durumundaki çocukların akranları tarafından reddedilme eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Provokasyona uğrayan mağdurlar da zorbalığa karşılık verebilmektedir. Kurbanlar, zorbalığa karşılık versin ya da vermesin provokasyona cevap vermek için etkisiz yöntemler kullandığı tahmin edilmekte ve onlara destek olacak arkadaşlıklardan yoksun oldukları vurgulanmıştır. Kurbanların hem arkadaşları hem öğretmenleri tarafından arkadaşlık etkileşimlerinde yeterli yetiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir (Champion vd., 2003). Birçok araştırmacıya göre ise uyumsuzluk, zorbalığın hem sonucu hem nedeni olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte öz saygı yetersizliğinin mağduriyete yol açtığı gibi sürecin sonunda öz saygıyı azalttığı da ifade edilmiştir. Yapılan araştırmada sonbahar döneminde yaşanan mağduriyetin, ilkbahar döneminde çocuklarda okul uyumsuzluğuna neden olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise az arkadaşına sahip olmanın veya destekleyici bir arkadaş ortamına sahip olmadığında içselleştirme (geri çekilme, içe dönme, kaygı vb.) ve dışa vurma problemlerine (saldırganlık, yıkıcılık, tartışma vb.) sebep olduğu, fiziksel olarak zayıf olma ile akran reddine maruz kalmanın mağdur olmayla ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Fox ve Boulton, 2006).

Zorbalık yapan çocuklar sosyal ip uçlarını daha çok yanlış anlama eğilimindedirler. Karşılarındaki kişileri düşmanca ve saldırganca algılayabilmektedirler ve akran çatışmalarıyla başa çıkma konusunda daha az ve saldırganca fikir üretme eğiliminde olabilmektedirler. Sosyal statü, zorbalığa maruz kalacak öğrencilerin hedef haline gelmesini etkilemektedir. Hem zorbalık yapan hem de zorbalığa maruz kalan öğrencilerin daha düşük sosyal beceriye sahip olduğu vurgulanmıştır. Arkadaşlık kurmak ve sosyal destek görmek mağduriyetten korumaktadır. Savunmasız çocukların sosyal becerilerini destekleyerek ve daha çok arkadaş edinmelerini sağlayarak akranlarıyla olumlu etkileşimin sağlanması zorbalığı önleme müdahalelerinde değerli bir bileşendir (Smith ve Low, 2013).

Özetle, okul öncesi yıllardan itibaren çocuklarda akran zorbalığı görülebilmektedir. Bu durum kişisel veya çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Akran zorbalığının önlenmesinde ise olası nedenlerin önüne geçecek uygulamalar, özellikle sosyal beceriler ve arkadaşlık becerilerinin geliştirilmesi hem zorba hem de zorbalık mağduru çocukların korunmasında önemli görülmektedir.

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tipi, araştırmanın yeri ve tarihi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın etik yönü, araştırmanın sınırlılıklarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Araştırma, ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için nicel ve genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli çalışmanın evreninden seçilmiş örneklemin nicel olarak incelenmesini ve en az iki olmak üzere değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesini sağlayan tarama modelidir (Yetgin, 2020).

3.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE TARİHİ

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara İli Keçiören ilçesinde bulunan, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüştür.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Keçiören İlçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi okul öncesi eğitimine devam eden 113 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir ve amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynler ile çalışmayla ilgili onam verdikleri çocukları çalışma grubunda yer almıştır. Kolay ulaşılabilir

örnekleme yönteminde zaman ve çabadan tasarruf sağlamak, amaçlı rastgele örneklemede ise rastgele seçilen durum örneklerini araştırmanın amacına göre tasnif etmek söz konusudur (Baltacı, 2018).

Çalışma grubuna ilişkin bazı kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3. 1. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgilerin dağılımı

Ebeveynin		f	%	Çocuğun		f	%
Cinsiyeti	Kadın	105	92,9	Cinsiyeti	Kız	56	49,6
	Erkek	8	7,1		Erkek	57	50,4
Yaşı	25-30 yaş	22	19,5	Yaşı	4 yaş	40	35,4
	31-35 yaş	44	38,9		5 yaş	58	51,3
	36-40 yaş	33	29,2		6 yaş	15	13,3
	41 yaş ve üzeri	14	12,4				
Öğrenim durumu	İlköğretim	12	10,6	Kardeş sayısı	Tek çocuk	35	31,0
	Lise	38	33,6		İki kardeş	52	46,0
	Lisans	48	42,5		Üç ve üzeri kardeş	26	23,0
	Lisansüstü	15	13,3				
Mesleği	Çalışmıyor	50	44,2	Aile yapısı	Çekirdek aile	103	91,2
	Profesyonel meslek	26	23,0		Geniş aile	6	5,3
	Memur	15	13,3		Tek ebeveynli aile	4	3,5
	Serbest meslek	22	19,5				

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki ebeveynlerin %92,9’u kadın ve %7,1’i erkek, %19,5’i 25-30 yaş, %38,9’u 31-35 yaş, %29,2’si 36-40 yaş ve %12,4’ü 41 yaş ve üzeri yaş grubunda; %10,6’sı ilköğretim, %33,6’sı lise, %42,5’i lisans ve %13,3’ü lisansüstü mezunu olup %44,2’si herhangi bir işte çalışmamakta, %23’ü öğretmen, mühendis ve hemşire gibi profesyonel mesleğe sahip, %13,3’ü memur ve %19,5’i serbest meslek sahibidir. Çalışma grubundaki ebeveynlerin okul öncesi dönem çocukları %49,6 kız ve %50,4 erkektir, %35,4’ü 4 yaş, %51,3’ü 5 yaş ve %13,3’ü 6 yaşındadır. Çekirdek aileye sahip olma oranı %91,2, geniş aile %5,3 ve tek ebeveynli aile %3,5’tir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin toplanmasında kişisel bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu, Zorba ve Kurban Davranışları Değerlendirme Formu (ZKDF) ve Sosyal Beceri Envanteri (SOBE) kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından değişkenlerin belirlenmesi için oluşturulmuştur. Değişkenler için, yaş, cinsiyet, aile tipi, eğitim durumu, meslek ve çocuk sayısı bilgileri ebeveynlerden istenmiştir. Öğretmenlerden ise çocuğun yaşı ve cinsiyeti bilgileri istenmiştir.

3.4.2. Zorba ve Kurban Davranışları Değerlendirme Formu (ZKDF)

ZKDF, Kurnaz ve Özyürek (2018) tarafından zorba-kurban çocuk davranışlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler “Zorba-Çocuk Davranışları”, “Kurban-Çocuk Davranışları” ve “Pasif Zorba-Çocuk Davranışları” şeklinde gruplanmıştır. Ordinal Ölçek türü ile Evet/Hayır şeklinde sorulara cevap verilmesi istenmiştir. Her ifade için “Evet” 1 puan, “Hayır” 0 puan olarak puanlanmaktadır. Ölçek “Zorba-Çocuk Davranışları (Z1-Z13.maddeler)”, “Kurban-Çocuk Davranışları (K1-K14.maddeler)” ve “Pasif Zorba-Çocuk Davranışları (P1-P5.maddeler)” olmak üzere üç alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenler tarafından öğrenciler için doldurulmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşünden faydalanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için okul öncesi ve ilkokulda bulunan 176 çocuğun verisi elde edilerek yapılmıştır. Ölçeğin KR-20 iç tutarlılık katsayısı Zorba-Çocuk Davranışları alt boyutu için 0,86, Kurban Çocuk Davranışları alt boyutu için 0,88 ve Pasif-Zorba Çocuk alt boyutu için ise 0,71 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten 0-32 arası puan alınmakta, alt boyutlara göre Zorba Çocuk Davranışları için en fazla 13, Kurban Çocuk Davranışları için en fazla 14 ve Pasif Zorba Çocuk Davranışları için en fazla 5 puan alınmaktadır. Alt boyutlardan alınan yüksek puan, çocuğun zorba-kurban-pasif zorba olma eğiliminin hangisinin daha baskın olduğu hakkında fikir vermektedir.

Puanlar artması zorba, kurban ve pasif zorbalığın arttığını göstermektedir. Alt boyutlardan elde edilen yüksek puanlar okul öncesi ve ilkokula giden çocukların zorba, kurban ve pasif zorba çocukların belirlenmesi açısından geçerli ve güvenilir veriler sunduğunu göstermiştir (Özyürek ve Kurnaz, 2018).

3.4.3. Sosyal Beceri Envanteri (SOBE)

SOBE, Aydoğan ve Özyürek tarafından 2016 yılında, 14 yaş ve üzerinde olan bireyler için sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Tanışma Becerileri (1-5), Dinleme Becerileri (6-11), Konuşma Becerileri (14-20), Nezaket Becerileri (21-28), Duyguları Yönetme Becerileri (29-45), İş Birliği Becerileri (46-60) olmak üzere ölçekte 60 madde ve 6 faktörü bulunmaktadır. Ölçek standart 5'li likert tipi (1. Hiçbir zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen/Ara sıra, 4. Sık sık, 5. Her zaman) derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık kat sayısı Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri Tanışma Becerileri alt boyutu için 0,85, Dinleme Becerileri için 0,82, Konuşma Becerileri için 0,88, Nezaket Becerileri için 0,90, Duyguları Yönetme Becerileri için 0,92, İş Birliği Becerileri için 0,94 ve ölçek toplamı için 0,98 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin zamana bağlı tutarlılığını belirlemek için test-tekrar test güvenilirliğine bakılmış, uygulama grubunda bulunan öğrencilerden tarafsız olarak 164 öğrenciye altı hafta ara ile tekrarlı şekilde uygulanmıştır. İki uygulama arasındaki ilişkinin seviyesini Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Bu verilere dayanarak ölçeğin test-tekrar test korelasyonu $r=0,550$ ($p<0,01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği yüksek düzeyde hesaplanmıştır. Ölçekten 60-300 arası puan alınmakta, alt boyutlara göre ise Tanışma Becerileri için 1-25, Dinleme Becerileri için 1-30, Konuşma Becerileri için 1-35, Nezaket Becerileri için 8-40, Duyguları Yönetme Becerileri için 17-85 ve İş Birliği Becerileri için 15-75 arası puan alınmaktadır. Alınan yüksek puan ilgili alt boyutla ilgili sosyal beceri düzeyini göstermektedir (Aydoğan ve Özyürek, 2016).

Bu çalışmada, veri toplama araçlarının güvenilirlik analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3. 2. ZKDF ve SOBE güvenilirlik analizi sonuçları

ZKDF	KR-20
Zorba	0,89
Kurban	0,86
Pasif zorba	0,70

SOBE	Cronbach Alfa
Tanışma Becerileri	0,54
Dinleme Becerileri	0,70
Konuşma Becerileri	0,78
Nezaket Becerileri	0,86
Duyguları Yönetme Becerileri	0,84
İş birliği Becerileri	0,87
Toplam	0,94

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi ZKDF için yapılan KR-20 analizi sonucunda güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0,89, 0,86 ve 0,70’tir. SOBE için yapılan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0,54, 0,70, 0,78, 0,86, 0,84, 0,87 ve toplam ölçek için 0,94’tür. SOBE Tanışma Becerileri alt boyutu için güvenilirlik düzeyi düşük görünse de ölçeğin toplamı dikkate alındığında güvenilirlik düzeylerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma öncesi, Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 27.09.2021 tarihinde 2021/09 toplantı numarası 18 numaralı kararla etik izin alınmıştır. Çalışmanın yapılabilmesi için gerekli resmi izinler, Ankara Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır. Daha sonra gönüllü onam formları ve veri toplama araçları, çevrimiçi ortama aktarılmıştır. Çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin, çevrimiçi olarak veri toplama araçlarını doldurmaları istenmiştir.

Verileri toplama aşamasında, öncelikle ilçede bulunan 80’den fazla anaokulu ve anasınıfı ziyaret edilmiştir. Bu ziyaretler sırasında anaokullarından alınan genel tepkiler, çok fazla üniversite öğrencisinin anket talebiyle geldiği ve öğretmenlerin

anket doldurmak istemediği söylenerek okul yönetimi tarafından kabul edilmemiştir. Bazı anasınıflarında öğretmenler, velilerden dilekçe ve anket kağıtlarını toplamının zor olduğunu belirttikten online ortamda daha kolay veri toplanabileceğini belirtmişlerdir. Ölçekler online ortama aktarılarak linki öğretmenlerle paylaşılmış, bu aşamada da yine yeterli geri dönüş sağlanamamıştır. Özellikle öğretmenlerin çocuklarla ilgili görüşlerine dayalı ZKDF formunu doldurmada isteksiz davranmaları nedeniyle hedeflenen veri sayısına ulaşamamıştır. Öğretmenin çocuk için form doldurmasının ardından velilerden de SOBE'yi doldurmaları istenmiştir. Bir çocuk için hem öğretmen hem de veliden veri toplanmaya çalışılması, çalışmanın en önemli sınırlılığını oluşturmuştur.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde kişisel bilgilere ilişkin verilerin frekans ve yüzdeleri alınmıştır. Ölçek puanlarının analizinden önce ise normallik dağılımı incelenmiştir. Verilerin normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov, çarpıklık ve basıklık değerleriyle histogram grafiklerine göre incelenmiştir. Çizelge 3.3'te Kolmogorov Simirnov değerleri verilmiştir.

Çizelge 3. 3. Ölçek puanları normallik dağılımı

	İstatistik	S.D.	Sig.
ZKDF			
Zorba	0,328	113	0,000
Kurban	0,329	113	0,000
Pasif zorba	0,357	113	0,000
SOBE			
Tanışma Becerileri	0,172	113	0,000
Dinleme Becerileri	0,143	113	0,000
Konuşma Becerileri	0,090	113	0,024
Nezaket Becerileri	0,183	113	0,000
Duyguları Yönetme Becerileri	0,096	113	0,013
İş birliği Becerileri	0,078	113	0,086
Toplam	0,081	113	0,063

Çizelge 3.3'e göre ZKDF alt boyut puanları Kolmogorov Smirnov anlamlılık değerinin 0,05'in altındadır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ve üzerinde olduğu, histogram grafiklerinin ise tek tepeli bir yapı oluşturmadığı görülmüştür. Buna göre ZKDF puanlarının normal dağılmadığına ve verilerin analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak ZKDF verilerinin analizinde ikili değişkenler için Mann Whitney U, üç ve üzeri değişkenler için Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır.

Çizelge 3.3'e göre SOBE İş birliği Becerileri alt boyutu ve toplam puanları Kolmogorov Smirnov anlamlılık değeri 0,05'in üzerinde, diğerlerinde ise 0,05'in altındadır. SOBE alt boyut ve toplam puanları çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu, histogram grafiklerinin ise tek tepeli bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Buna göre SOBE puanlarının normal dağıldığına ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak SOBE verilerinin analizinde üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Her iki ölçek puanlarının betimsel analizleri yapılmış ve ortalama puanlar en düşük ve en yüksek puanlara göre yorumlanmıştır. İki ölçüm seti arası ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmış, farkın anlamlı çıkması durumunda SOBE verileri için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi kullanılarak farkın kaynağı belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, problemler ve alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ZKDF SONUÇLARI

Çizelge 4.1’de çalışma grubundaki çocukların ZKDF betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 1. Çocukların ZKDF betimsel istatistik sonuçları

ZKDF	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	S
Zorba	113	0,00	11,00	1,63	2,85
Kurban	113	0,00	14,00	1,55	2,57
Pasif Zorba	113	0,00	5,00	0,76	1,19

Çizelge 4.1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların ZKDF Zorba alt boyut ortalama puanlarının $1,63\pm 2,85$, Kurban alt boyut ortalama puanlarının $1,55\pm 2,57$ ve Pasif Zorba alt boyut ortalama puanlarının $0,76\pm 1,19$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan alınan en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında, çalışma grubundaki çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma düzeylerinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.2’de çalışma grubundaki çocukların cinsiyetine göre ZKDF puanları Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 2. Çocukların cinsiyetine göre ZKDF puanları mann whitney u testi sonuçları

ZKDF	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	U	p
Zorba	Kız	56	1,37	2,91	1324,00	0,075
	Erkek	57	1,89	2,78		
Kurban	Kız	56	1,51	2,57	1517,50	0,628
	Erkek	57	1,59	2,58		
Pasif Zorba	Kız	56	0,76	1,11	1521,00	0,620
	Erkek	57	0,75	1,28		

Çizelge 4.2 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların cinsiyeti ile ZKDF alt boyutları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları onların cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.3’de çalışma grubundaki çocukların yaşına göre ZKDF puanları Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 3. Çocukların yaşına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları

ZKDF	Yaş	n	\bar{x}	S	χ^2	p
Zorba	4 yaş	40	1,40	2,10	0,392	0,822
	5 yaş	58	1,86	3,25		
	6 yaş	15	1,40	3,01		
Kurban	4 yaş	40	2,00	3,33	0,249	0,883
	5 yaş	58	1,34	2,10		
	6 yaş	15	1,20	1,69		
Pasif Zorba	4 yaş	40	0,82	1,41	0,048	0,976
	5 yaş	58	0,72	1,05		
	6 yaş	15	0,73	1,16		

Çizelge 4.3 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların yaşı ile ZKDF alt boyutları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları onların yaşına göre farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.4’de çalışma grubundaki çocukların kardeş sayısına göre ZKDF puanları Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 4. Çocukların kardeş sayısına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları

ZKDF	Kardeş Sayısı	n	\bar{x}	S	χ^2	p
Zorba	Tek çocuk	35	1,37	2,31	2,943	0,230
	İki kardeş	52	2,05	3,29		
	Üç ve üzeri kardeş	26	1,15	2,49		
Kurban	Tek çocuk	35	0,91	1,46	1,747	0,418
	İki kardeş	52	1,82	2,79		
	Üç ve üzeri kardeş	26	1,88	3,15		
Pasif Zorba	Tek çocuk	35	0,57	1,19	3,029	0,220
	İki kardeş	52	0,90	1,17		
	Üç ve üzeri kardeş	26	0,73	1,25		

Çizelge 4.4 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların kardeş sayısı ile ZKDF alt boyutları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları onların kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.5’de çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin yaşına göre ZKDF puanları Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 5. Çocukların ebeveyninin yaşına göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları

ZKDF	Yaş	n	\bar{x}	S	χ^2	p
Zorba	25-30 yaş	22	1,687	2,74	0,972	0,808
	31-35 yaş	44	1,47	2,63		
	36-40 yaş	33	1,90	3,19		
	41 yaş ve üzeri	14	1,42	3,05		
Kurban	25-30 yaş	22	2,00	2,67	1,539	0,673
	31-35 yaş	44	1,47	2,08		
	36-40 yaş	33	1,21	2,60		
	41 yaş ve üzeri	14	1,92	3,66		
Pasif Zorba	25-30 yaş	22	0,95	1,29	2,803	0,423
	31-35 yaş	44	0,75	1,18		
	36-40 yaş	33	0,81	1,30		
	41 yaş ve üzeri	14	0,35	0,744		

Çizelge 4.5 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin yaşı ile ZKDF alt boyutları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları onların ebeveynlerinin yaşına göre farklılık göstermemektedir.

Çizelge 4.6'da çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre ZKDF puanları Kruskal Wallis H Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 6. Çocukların ebeveyninin öğrenim durumuna göre ZKDF puanları kruskal wallis h testi sonuçları

ZKDF	Öğrenim	n	\bar{x}	S	χ^2	p
Zorba	İlköğretim	12	1,41	2,31	1,168	0,761
	Lise	38	1,15	2,31		
	Lisans	48	1,93	2,97		
	Lisansüstü	15	2,06	3,95		
Kurban	İlköğretim	12	1,75	2,70	2,043	0,563
	Lise	38	1,78	2,61		
	Lisans	48	1,35	2,62		
	Lisansüstü	15	1,46	2,35		
Pasif Zorba	İlköğretim	12	0,66	0,88	0,870	0,833
	Lise	38	0,92	1,32		
	Lisans	48	0,72	1,28		
	Lisansüstü	15	0,53	0,74		

Çizelge 4.6 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin öğrenim durumu ile ZKDF alt boyutları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Buna göre çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları onların ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.2. EBEVEYNLERİN SOBE ANALİZ SONUÇLARI

Çizelge 4.7’de çalışma grubundaki çocukların ebeveynlerinin SOBE betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 7. Ebeveynlerin SOBE betimsel istatistik sonuçları

SOBE	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	S
Tanışma	113	15,00	25,00	21,95	2,41
Dinleme	113	18,00	30,00	26,60	2,66
Konuşma	113	26,00	45,00	37,28	4,16
Nezaket	113	24,00	40,00	36,40	3,83
Duyguları Yönetme	113	49,00	85,00	68,69	7,55
İş birliği	113	45,00	75,00	62,13	7,11
Toplam	113	194,00	293,00	253,07	21,78

Çizelge 4.7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocukların ebeveynlerinin SOBE Tanışma alt boyut ortalama puanlarının $21,95\pm 2,41$, Dinleme

alt boyut ortalama puanlarının $26,60 \pm 2,66$, Konuşma alt boyut ortalama puanlarının $37,28 \pm 4,16$, Nezaket alt boyut ortalama puanlarının $36,40 \pm 3,83$, Duyguları Yönetme alt boyut ortalama puanlarının $68,69 \pm 7,55$, İş Birliği alt boyut ortalama puanlarının $62,13 \pm 7,11$ ve toplam puanlarının $253,07 \pm 21,78$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan alınan en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında, ebeveynlerin tanışma, dinleme, konuşma, nezaket, duyguları yönetme, İş Birliği ve genel olarak sosyal beceri düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.8'de ebeveynlerin yaşına göre SOBE puanları ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 8. Ebeveynin yaşına göre SOBE puanları ANOVA sonuçları

SOBE	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p
Tanışma Becerileri	25-30 yaş	22	21,72	2,39	0,131	0,942
	31-35 yaş	44	21,90	2,82		
	36-40 yaş	33	22,12	1,98		
	41 yaş ve üzeri	14	22,07	2,12		
Dinleme Becerileri	25-30 yaş	22	26,72	2,33	0,607	0,612
	31-35 yaş	44	26,65	2,72		
	36-40 yaş	33	26,81	2,55		
	41 yaş ve üzeri	14	25,71	3,26		
Konuşma Becerileri	25-30 yaş	22	37,50	4,78	0,770	0,513
	31-35 yaş	44	37,86	4,51		
	36-40 yaş	33	36,84	3,79		
	41 yaş ve üzeri	14	36,14	2,53		
Nezaket Becerileri	25-30 yaş	22	36,90	3,58	0,711	0,547
	31-35 yaş	44	36,45	4,22		
	36-40 yaş	33	36,57	3,56		
	41 yaş ve üzeri	14	35,07	3,60		
Duyguları Yönetme Becerileri	25-30 yaş	22	69,50	7,92	4,493	0,005*
	31-35 yaş	44	70,52	7,14		
	36-40 yaş	33	68,33	7,89		
	41 yaş ve üzeri	14	62,50	3,63		
İş Birliği Becerileri	25-30 yaş	22	64,22	6,91	1,043	0,377
	31-35 yaş	44	62,29	7,04		
	36-40 yaş	33	61,06	7,47		
	41 yaş ve üzeri	14	60,85	6,76		
Toplam	25-30 yaş	22	256,59	22,12	1,599	0,194
	31-35 yaş	44	255,70	22,29		
	36-40 yaş	33	251,75	22,42		
	41 yaş ve üzeri	14	242,35	15,63		

*p<0,05

Çizelge 4.8 incelendiğinde, çalışma grubundaki ebeveynlerin yaşı ile SOBE Duyguları Yönetme alt boyutu arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$), diğer alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Scheffe Testi sonucuna göre 31-35 yaş grubundaki ebeveynlerin SOBE Duyguları Yönetme alt boyut puanı ($\bar{x}=70,52$) 41 ve üzeri yaşta ebeveynlerin puanından ($\bar{x}=62,50$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani 31-35 yaşındaki ebeveynlerin duygularını yönetme becerileri 41 yaş ve daha büyük ebeveynlerden daha fazladır.

Çizelge 4.9'da ebeveynlerin öğrenim durumuna göre SOBE puanları ANOVA sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 9. Ebeveynin öğrenim durumuna göre SOBE puanları ANOVA sonuçları

SOBE	Öğrenim	n	\bar{x}	S	F	p
Tanışma Becerileri	İlköğretim	12	21,33	1,87	1,622	0,188
	Lise	38	22,15	2,17		
	Lisans	48	21,62	2,81		
	Lisansüstü	15	23,00	1,60		
Dinleme Becerileri	İlköğretim	12	26,91	1,83	0,213	0,887
	Lise	38	26,78	2,34		
	Lisans	48	26,39	2,95		
	Lisansüstü	15	26,53	3,13		
Konuşma Becerileri	İlköğretim	12	37,66	4,07	0,485	0,693
	Lise	38	37,84	3,68		
	Lisans	48	36,79	4,70		
	Lisansüstü	15	37,13	3,27		
Nezaket Becerileri	İlköğretim	12	38,41	2,02	1,252	0,295
	Lise	38	36,21	3,97		
	Lisans	48	36,18	4,17		
	Lisansüstü	15	36,00	3,16		
Duyguları Yönetme Becerileri	İlköğretim	12	74,58	5,91	3,757	0,013
	Lise	38	68,97	8,16		
	Lisans	48	68,00	7,34		
	Lisansüstü	15	65,46	5,37		
İş Birliği Becerileri	İlköğretim	12	65,50	7,70	1,671	0,177
	Lise	38	62,81	7,31		
	Lisans	48	61,43	6,71		
	Lisansüstü	15	59,93	6,94		
Toplam	İlköğretim	12	264,41	16,60	1,692	0,173
	Lise	38	254,78	21,31		
	Lisans	48	250,43	24,07		
	Lisansüstü	15	248,06	16,28		

* $p<0,05$

Çizelge 4.9 incelendiğinde, çalışma grubundaki ebeveynlerin öğrenim durumu ile SOBE Duyguları Yönetme alt boyutu arasındaki fark anlamlıdır ($p<0,05$), diğer alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>0,05$). Farkın kaynağının belirlenmesine yönelik yapılan Scheffe Testi sonucuna göre ilköğretim mezunu ebeveynlerin SOBE Duyguları Yönetme alt boyut puanı ($\bar{x}=74,58$) lisansüstü mezunu ebeveynlerin puanından ($\bar{x}=65,46$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani ilköğretim mezunu ebeveynlerin duygularını yönetme becerileri lisansüstü ebeveynlerden daha fazladır.

4.3. ÇOCUKLARIN ZKDF VE EBEVEYNLERİN SOBE KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI

Çizelge 4.10’da çocukların ZKDF ve ebeveynlerin SOBE puanları arasındaki ilişkiye dair Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4. 10. Çocukların ZKDF ve ebeveynleri SOBE puanları spearman brown korelasyon analizi sonuçları

SOBE		ZKÇDF		
		Zorba	Kurban	Pasif zorba
Tanışma	r	-0,064	0,145	0,154
	p	0,503	0,125	0,103
Dinleme	r	0,134	0,179	0,091
	p	0,157	0,058	0,336
Konuşma	r	-0,142	0,034	0,053
	p	0,133	0,721	0,576
Nezakət	r	0,153	0,072	0,076
	p	0,106	0,446	0,424
Duyguları Yönetme	r	0,033	0,067	0,092
	p	0,728	0,481	0,335
İş birliği	r	-0,032	-0,004	0,067
	p	0,738	0,966	0,479
Toplam	r	0,001	0,078	0,105
	p	0,995	0,409	0,266

Çizelge 4.10'a göre çalışma grubundaki çocukları ZKÇDF alt boyut puanları ile ebeveynlerin SOBE alt boyut ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$). Yani çocukların zorba, kurban veya pasif zorba olma durumları ile ebeveynlerinin sosyal becerilerinin ilişkili olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu çalışmada ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kısımda alt problemlere göre elde edilen bulgular alan yazında yapılan çalışmalarla birlikte tartışılmıştır.

Çalışmada çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma durumlarının oldukça düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan bildirimler doğrultusunda okul öncesi dönemde zorba, kurban ve pasif zorba olma durumlarının düşük düzeyde olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada, çocukların zorbalık davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Korkut ve Özyürek (2022) ile Özyürek (2023) çalışmalarında kız çocukların zorbalık davranışlarının erkek çocuklardan daha fazla olduğunu, fakat kurban ve pasif zorba durumlarında cinsiyete göre bir fark olmadığını saptamışlardır. Camodeca vd. (2014), Belacchi ve Farina (2010), Özözen-Danacı ve Çetin (2019), Camodeca ve Capolla (2019), Salı (2014), Tepetaş vd. (2010) çalışmalarında erkeklerin kızlardan daha yüksek oranda zorbalık davranışı sergilediğini saptamışlardır. Hanish vd. (2010) çalışmalarında, benzer şekilde erkeklerin kızlardan daha saldırgan olduğunu belirtmiş ve ek olarak erkeklerden oluşan gruplarda saldırganlığın fazla olduğunu, fakat kızlardan oluşan veya kız-erkek karışık oluşan gruplarda saldırganlığın gözlemlenmediğini belirtmişlerdir. Egbochuku (2007) ise çalışmasında, erkek çocuklarında kız çocuklarına göre hem zorba hem kurban olma durumunun daha fazla görüldüğünü belirtmiştir. Gillies-Rezo ve Bosacki (2003) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada, diğer çalışmalardan farklı olarak kızlarda ve erkeklerde fiziksel zorbalık davranışı gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Özyürek (2023) çalışmasında, mizaç ve ebeveyn tutumları gibi faktörlerin zorbalığı etkilediğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi çocuklarda zorba-kurban davranışlarına

yönelik olarak alan yazında farklı bulgular yer almaktadır. Yapılan tüm çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin nedenleri çalışılan grubun yaşadığı bölge, içinde bulunduğu topluma ait kültürel farklılıklar, çocukların mizacı veya ebeveyn tutumları gibi değişkenler olabilir. Çocukların zorba ve kurban davranışlarının akran ilişkilerine göre değerlendirildiği düşünüldüğünde, akranlara ilişkin özelliklerin veya sınıf ortamında öğretmenin çocuklara yönelik tutumları ve sınıf yönetimine ilişkin davranışlarının da etkisi olacağı düşünülebilir.

Çalışmada okul öncesi çocuklarının zorba-kurban-pasif zorba olma durumlarının yaşlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ural vd. (2020), Ural vd. (2022), okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmalarda Şahbaz benzer olarak zorba veya kurban olmanın yaşa bağlı olmadığını bulmuşlardır. Zorbalık davranışları akranlarla en fazla birlikte olma imkânı sunan okul ortamında gerçekleşmekte veya öğrenilmektedir (Şener vd., 2015). Buna bağlı olarak yaşın ve sınıf düzeyinin artışı daha fazla akran etkileşimi ve dolayısıyla daha fazla zorbalık davranışı anlamına gelebilir. Tanrıku vd. (2021) 36-48 aylık çocukların sözel zorbalık davranışlarının 49-60 ve 61-70 aylık çocuklardan anlamlı şekilde arttığını saptamışlardır. Okul öncesi çocuklarda zorbalığın incelendiği bir çalışmada, okul öncesinde fiziksel saldırganlığın iki ile üç yaş arasında daha belirgin olduğu, iki ile üç yaşındaki erkek çocuklarında bu durumun üç ile dört yaş arasındaki erkek çocuklarından daha yüksek olduğu, kızlarda ise üç-dört yaş arasında fiziksel saldırganlığın neredeyse olmadığı belirtilmiştir (Douvlos, 2019). Yapılan diğer çalışmalarda da benzer olarak okul öncesinde daha küçük yaşta çocuklarda daha büyük çocuklara göre fiziksel saldırganlığın daha fazla görüldüğü bulgusu elde edilmiştir (Perren ve Alsaker, 2006; Jenkins vd., 2017). Jia vd. (2014) çalışmalarında yaş arttıkça saldırganlık düzeyinin arttığını saptamışlardır. Okul öncesinde daha küçük yaşlardaki çocukların, büyük çocuklara göre zorbalık davranışının daha fazla görüldüğü çalışmalar da mevcuttur (Özözen-Danacı ve Çetin, 2019). Okul öncesi yıllar, çocukların okulla ilk tanıştığı ve akranlarıyla belki de ilk kez bir arada olduğu ortam sunmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların zorbalık davranışlarının yaşa göre farklılık göstermemesi yaş aralıklarının birbirine yakın olması, gelişimsel özelliklerin benzer olması, 4-6 yaş grubundaki çocuklarda benmerkezciliğin (Atmaca vd., 2021) ve dürtüsellüğün görülmesi (Oral, 2016), çocukların benzer sosyokültürel çevrede bulunmalarından

kaynaklanabilir. Ayrıca örneklem sayısının az olması yaş ile zorbalık değişkeni arasında ilişki bulunmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Çalışmada okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumunun kardeş sayısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazında çalışma bulgularına benzer olarak Dinçer ve Uysal (2013), Eslea ve Smith (2000) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmalarda zorba-kurban olma durumu ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular çalışma bulgularını desteklemektedir. Bu bulguların zıttı bir olarak Ostrov vd. (2006) çalışmalarında kardeşe sahip olmanın fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı etkilediğini belirtmişlerdir. Tremblay vd. (1999) kardeşe sahip olmanın saldırgan davranışları arttırdığını, Dunn ve Munn (1986) büyük kardeşin saldırgan davranışlarının olmasının küçük kardeşte de saldırgan davranışların görülmesine yol açtığını belirtmişlerdir. Stauffacher ve DeHart (2005) yaptıkları çalışmada kardeşe sahip olmanın akranlara karşı ilişkisel saldırganlığı arttırdığı saptamışlardır. Olumlu kardeş ilişkileri, çocukların sosyal becerilerini de olumlu etkileyeceğinden (Gülşay Ogelman ve Sarıkaya, 2014) zorbalık davranışları üzerinde etkili olabilir. Metin Aslan ve Tuğrul (2013) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmalarında kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre daha fazla ilişkisel zorbalık davranışı gösterdiğini saptamışlardır ve çalışmada kardeşi olmayan çocukların kardeşi olanlara göre akran ilişkilerinde daha az avantaj sahibi olduklarına değinmişlerdir. Arkadaş, aile ve kardeşlerle iyi ilişkilerin çocukların zorba veya kurban olma durumlarını azalttığı, bu çocukların kendini ve duygularını ifade edebilmeyi etkileyen atılganlık davranışının da daha iyi olduğu belirlenmiştir (Ayaz Alkaya ve Avşar, 2017). Yapılan çalışmalarda farklı bulguların ortaya çıkması, zorbalık davranışlarını etkileyen sosyokültürel çevre, aile ortamı ve çocuklara yönelik ebeveyn tutumları, çocuklara ve sınıf öğretmenlerine ilişkin özelliklerle açıklanabilir.

Çalışmada ebeveynlerin yaşlarına göre okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazında Gülmez vd. (2019) tarafından okulöncesi çocuklarda yapılan çalışmada, zorba veya kurban veya pasif zorba davranışlarının ve alt boyutlarının annenin yaşı ile anlamlı bir ilişki oluşturmadığı saptanmıştır. Ural vd. (2022), Yüce (2015), Pektane Gülmez vd.

(2019), Burkhart vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da anne babanın yaşlarının benzer olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Bulgularımıza benzer olarak Kim vd. (2021) çalışmasında annenin yaşı ile zorbalık arasında ilişki saptamamışlardır. Çocukların zorbalık davranışlarında ebeveyn yaşının etkisine yönelik sonuçlar, çocukların zorbalık davranışlarında ebeveyn yaşının tek başına etkili bir faktör olmayıp farklı değişkenlerin de etkisinin olabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmada ebeveynlerin öğrenim durumlarının okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Sarı ve Demirbağ (2019) yaptıkları çalışmada, ebeveynin eğitim düzeyi ile zorba ve kurban olma arasında bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada Çalışkan vd. (2019) annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkököl mezunu olan öğrencilere göre daha az tehdit ve korkutmaya maruz kaldıklarını saptamışlardır. Benzer olarak Vonmarees ve Paterman (2010), Navarro vd. (2022) çalışmalarında ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olmasının çocuklarda zorba-kurban davranışların gözlemlenmesiyle ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Meysamie vd. (2013) ise çalışmalarında annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarda fiziksel ve sözel saldırganlık düzeyinin azaldığını, fakat ilişkisel saldırganlık düzeyinin arttığı belirlemişlerdir. Jia vd. (2014) çalışmalarında babaların eğitim düzeyi düştükçe proaktif ve reaktif saldırganlığın gözlemlendiğini, Amin vd. (2011) ise annesi üniversite eğitimi almış çocukların saldırgan davranış düzeyinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveyn öğrenim durumu, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarında etkili bir faktör olarak bilinmektedir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik demokratik, aşırı koruyucu veya baskıcı tutumlarının da çocukların zorbalık davranışları üzerinde etkili olması beklenebilir. Bu çalışmada, ebeveyn öğrenim durumuna göre çocukların zorbalık davranışlarında farklılık görülmeişinin nedeni, çalışma grubundaki ebeveynlerin çoğunlukla ortaokul ve üzeri olmasından (Çizelge 1) kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada ebeveynlerin genel olarak sosyal beceri düzeylerinin ortanın üzerinde yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma grubunun sosyal becerileri, katılımcıların öz bildirimine dayalı olarak belirlenmiştir. Yaşam koşulları ve aile yapısı gibi çeşitli

nedenlerle, bireyler sosyal yönden kendilerini orta düzeyde iyi hissettiklerinden değerlendirmelerinde ortanın biraz üzerinde düzeyde sosyal becerilere sahip olduklarını belirtmiş olabilirler.

Çalışmada ebeveynlerin yaşı ile sosyal becerilerden duyguları yönetme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yaşı 31-35 ve üstü ebeveynlerin duyguları yönetme becerisi 41 yaş ve daha büyük ebeveynlerden yüksek bulunmuştur. Alan yazında Bozkurt (2017) duygusal okuryazarlık ile ebeveynlerin yaşları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Tatar vd. (2018) yaptıkları çalışmada yetişkinlerin sosyal becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediğini saptamışlardır. Bu bulguların çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir. Sullivan ve Ruffman (2004) yaptıkları çalışmada genç yetişkinlerin sosyal anlayış düzeyinin yaşlı yetişkinlerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bailey ve Henry (2008) yaşın artmasıyla empati düzeyinin azaldığını, McKinnon ve Moscovitch (2007) ise yaşlı yetişkinlerin genç yetişkinlere göre sosyal akıl yürütmelerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguların çalışma bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin ilk öğrenildiği ortam aile ortamıdır ve yaşam boyu kurulan sosyal ilişkilerle sosyal beceri düzeylerinde değişiklikler görülebilir. Yaşın ilerlemesi ebeveynlik rolleri yanında bireylerin diğer yaşam olaylarına yönelik duygu, tutum ve davranışlarını da etkileyebilir. Yeung vd., (2011) yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme becerisinin yaşlılarda genç yetişkinlerden daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Bireyin kendini anlaması ve tanınması, çevreden gelen uyarılarla şekillenir (Erdoğan, 2008). Yaşları daha ileri olanların genç ve orta yaştaki yetişkinlere göre fiziksel sorunları veya hayatları üzerinde daha az kontrol duygusuna sahip olmaları depresyona sebep olan etkenlerdendir (Ross ve Mirowsky, 2008). Buna göre yaşın ilerlemesiyle fiziksel ve duygusal olarak yıpranma olasılığının artması, genç yetişkinlerin duyguları yönetme konusunda daha iyi olmalarının sebebi olarak düşünülmektedir.

Çalışmada ilköğretim mezunu ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinin lisansüstü mezunu ebeveynlerden daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda yetişkinlerin sosyal becerilerin değerlendirilmesinde üniversite mezunlarının sosyal beceri düzeyinin diğer eğitim gruplarından yüksek

olduğu (Özdemir vd., 2018), anne ve babaların üniversite mezunu olanların ilköğretim birinci kademe mezunu olanlara göre sosyal becerileri daha iyi olduğu (Girgin vd., 2011) belirlenmiştir. Fox vd. (1995), Cousins vd. (1993) çalışmalarında eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Seven (2007), Pettit vd. (1991), Fletcher vd. (1995) çalışmalarında sosyal davranış ile anne öğrenim düzeyi arasında ilişki olmadığını saptamışlardır. Bu çalışmada ise öğrenim düzeyi düşük olan grubun duygularını yönetme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak sosyal beceri kavramının formal olduğu kadar informal durumlardan da etkilenmesi, okulun bunda tek etken olmaması olarak düşünülebilir. Sosyal becerilerin ilk öğrenildiği yerin aile olduğu ve ileriki dönemlerde sosyal davranışların yapı taşını oluşturduğu (Altıntaş, 2019) göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin aldığı eğitim dışında yetiştikleri ortam, kültür ve yaşam stillerinin sosyal beceri düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte öğrenim düzeyi daha düşük kişilerin iş yükümlülüğü ve stresine daha az maruz kalmış olabilecekleri düşünülmüştür.

Çalışmada çocukların zorba kurban davranışları ile ebeveynlerinin sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarda sözel, ilişkisel, dolaylı zorbalık gibi çeşitli zorbalık çeşitlerinin görüldüğü ve çocukların zorba, kurban, seyirci gibi rollerde olabildikleri görülmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012). Zorba ve kurban olma durumlarının sosyal becerilerden etkilendiği ve zayıf sosyal becerilerin kurban ve zorba olmakla ilişkili olduğu bulguları elde edilen çalışmalar bulunmaktadır. Sosyal becerilerin geliştirilmesiyle de kurban durumunda azalmalar olduğu belirtilmiştir (Fox ve Boulton, 2005; Postigo vd., 2012). McGoey vd. (2023) çalışmalarında okul öncesi çocuklara yönelik hazırlanmış sosyal beceri geliştirme programı ile çocuklardaki davranışsal değişiklik ve zorbalık durumu gözlemlenmiştir. Prososyal davranışlarda artma, problem davranışlarda azalma görülürken zorba-kurban veya pasif zorba olma durumunda anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Zorbalık bireysel ve çevresel etmenlerden etkilenebilmektedir. Çevresel etmenlerden aile ele alındığında çocuğun aile içi zorbalığa tanıklık etmesi veya buna maruz kalması ile zorbalık davranışlarını model alarak zorba veya kurban rolünde bulunabilir (Özada ve Duyan, 2018; Uysal ve Dinçer, 2012). Nordhagen vd. (2005) okul öncesi çocuklarda zorbalığın yaygın olarak görüldüğünü ve zorbalığın

sosyal eşitsizliğe bağlı sebeplerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Çocuklarda saldırgan davranışlar, sosyal öğrenme ve bağlanma kuramları çerçevesinde zorbalığa yönelik ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveyn tutumları konuları üzerinden ele alınmaktadır (Özada ve Duyan, 2018). Nation vd. (2008) ebeveyni ile daha az iş birliği içinde bulunan çocuklarda zorbalık davranışının daha yaygın görüldüğünü, Healy vd. (2015) pozitif ebeveyn davranışlarının zorbalık üzerinde anlamlı şekilde zorbalığı azalttığını belirtmişlerdir. Yu vd. (2019) yaptıkları çalışmada ise annenin sevgisini geri çekmesi ile okul öncesi çocuklarda zorbalık davranışları arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Kim vd. (2011) yaptıkları çalışmada saldırgan davranış sergileyen okul öncesi çocuklara sosyal beceri eğitimi vermek ve ebeveynleri de bu eğitime dahil ederek eğitim sonrası sonuçları değerlendirmişlerdir. Olumlu ebeveynlik davranışlarının bu saldırgan davranışların azalmasında oldukça etkili olduğunu söylemişlerdir. Smith ve Myron-Wilson (1998) çalışmalarında sert ebeveyn tarzının ve şiddet içeren ebeveyn davranışlarının çocuklarda zorbalıkla ilgili olduğunu öne sürerken aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarında ise mağdur olma durumlarının gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenin sınıfta oluşturduğu ortam ve zorbalık karşısında sergilediği tutum, çocukların mizacı, aileye ve akranlara ait özellikler (Tatiani, 2021), aile ortamında sıcak ilişkilerin bulunmayışı, ebeveynin zorba davranışlar sergilemesi ve zorba davranışlara karşı tepkileri, çocukların aksiyon vb. temalı oyun ve çizgi filmlere maruz kalması (Danacı ve Çetin, 2016) gibi çok sayıda faktör zorbalık davranışları üzerinde etkili olabilmektedir.

Bu çalışmada ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocuklarının zorbalık davranışları arasında ilişki olabileceği hipotezi doğrulanmamış gibi gözükse de bu durumun çalışma grubunun özelliklerine bağlı olduğu açıktır. Çalışma grubundaki ebeveynlerin sosyal becerileri ortanın üzerinde iyi düzeyde olduğundan okul öncesi çocuklarının zorbalık davranışlarının düşük düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Yani ebeveynlerin sosyal becerileri iyi olduğu için çocukların zorbalık davranışlarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında çocukların okul öncesi eğitime başlamalarıyla akranlarıyla daha fazla birlikte olmaları, akran ilişkileri üzerinde ise sınıf öğretmeninin etkili bir faktör olması söz konusudur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda başarılı olması, sınıf içinde akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğinden çocuklarda zorbalık davranışlarının daha düşük olması beklenir.

Sonuç olarak okul öncesi çocukların zorbalık davranışlarının tek başına ebeveynin sosyal beceriyle değil aynı zamanda olumlu sınıf atmosferiyle de ilgili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Çocuklarda zorba-kurban-pasif zorba davranışlarına bakıldığında;

- Çalışma grubundaki çocukların zorba, kurban ve pasif zorba olma davranışları oldukça düşük düzeyde bulunmuştur.
- Okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları yaşlarına göre farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları kardeş sayılarına göre farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları ebeveynlerinin yaşına göre farklılık göstermemiştir.
- Okul öncesi çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumları ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Ebeveynlerin sosyal becerilerine bakıldığında;

- Ebeveynlerin genel olarak sosyal beceri düzeylerinin ortanın üzerinde, iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.
- Ebeveynlerin yaşı ile duyguları yönetme becerileri arasında anlamlı fark olduğu, 31-35 yaş üstü ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinin 41 yaş ve daha büyük ebeveynlerden daha iyi düzeyde olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin öğrenim durumu ile duygularını yönetme becerileri arasında anlamlı fark olduğu, ilköğretim mezunu ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinin lisansüstü ebeveynlerden daha iyi olduğu bulunmuştur.

Çocukların zorbalık davranışları ile ebeveyn sosyal becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında;

- Ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocuklarının zorba, kurban, pasif-zorba davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

BÖLÜM 7

ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve alan yazındaki bilgilere dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Zorbalığın önlenmesi için zorbalık davranışları ortaya çıkmadan önce, okul öncesi yıllardan itibaren öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini destekleyecek etkinliklere yer vermeleri; iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık, nezaket gibi değerlerin oluşması veya pekiştirilmesine yönelik özel çaba göstermeleri önerilebilir. Yapılacak tüm etkinliklerde mümkün olduğunca aile katılımı sağlanarak okul-aile iş birliğiyle çalışılması, belirlenen hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Zorbalık şu an için görülüyor olsa bile ileriki dönemlerde ortaya çıkmaması için önleyici etkisi düşünülerek çeşitli etkinliklerin planlanıp uygulanması önemli görünmektedir.
- Çalışmada, yaş ve öğrenim düzeyine göre ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Duyguların içinde bulunulan bağlama göre değişebileceği dikkate alındığında, her birey için duyguları yönetmenin oldukça güç olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bireylerin duygularını yönetme konusunda bilinçli çaba göstermeleri gerekmektedir. Başkalarının duygularını anlama yanında kendi duygularını da anlama ve doğru ifade etme konusunda deneyim elde edecek etkinliklere dahil olmak, duyguları ifade edecek farklı yollar bulmaya çalışmak duyguları kontrol becerilerini geliştirmede etkili olabilir.
- Ebeveynler, çocukların birincil öğretmenleri ve model oluşturan kişiler olduğu bilinciyle çocuklarında istenmeyen herhangi bir durum oluşmadan önce bilgi ve deneyimlerini artırmaya çalışabilirler. Yalnızca zorbalık davranışları değil bu tarz olumsuzlukların önüne geçebilmek ve kendilerini ebeveynlik becerilerinde güçlendirmek için okullarda veya başka birimlerde yapılacak

eğitsel çalışmalara dahil olmaya çalışmaları, çocuklarıyla ilgili iyi birer gözlemci olmaları, olumlu aile iklimi oluşturmaya özen göstermeleri, çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinde de destek olmaları önerilebilir.

- Çocuklarda zorba ve kurban olma durumu, son yıllarda çokça ele alınan bir konu olmakla birlikte bu alanda okul öncesinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu nedenle okul öncesinden başlayarak zorbalıkla ilgili çalışmaların artırılması ve zorbalığı önlemek için erken dönemde çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışmada, çocukların zorbalık davranışları oldukça düşük ve ebeveynlerin sosyal becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. İki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konmasında öncelikle çocukların zorba ve kurban olarak belirlenmesi, ebeveynlerin sosyal becerilerinin düşük ve yüksek olarak belirlenmesi gibi kriterlerin sağlanması, daha sonra iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.
- Bu çalışma verilerinin belli bir bölgeden toplanması, çocuklarla ilgili verilerin öğretmen gözlemine dayalı olarak değerlendirilmesi, zorbalık davranışları üzerinde etkili olabilecek öğretmen tutumu ve sınıf yönetimine veya ebeveynlerin sosyal çevre ve sosyal yaşantılarına yönelik verilerin olmayışı çalışmanın sınırlılıkları olarak kabul edilebilir. Yapılacak benzer çalışmalarda çocukların sosyal becerilerine ilişkin verilerin farklı kaynaklara dayalı olarak, gözlem ve görüşme gibi nitel verilerle desteklenmesi, öğretmenlerin öğretmenlik tutumu ve sınıf yönetimi becerilerinin dikkate alınması, ebeveynlerin sosyal becerilerini ortaya koyabilecek değişkenlerin sorgulanması ve değerlendirmede dikkate alınması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akca, E. B., & Sayımer, İ. (2017). Siber zorbalık kavramı, türleri ve ilişkili olduğu faktörler: Mevcut araştırmalar üzerinden bir değerlendirme. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 7-19.

Altıntaş, T. (2019). *Algılanan Ebeveyn Tutumlarının Koşullu Öz-Değer ve Depresyondaki Yeri*. İstanbul: Hiperlink.

Amin, F. M., Behalik, S. G., & El Soreety, W. H. (2011). Prevalence and factors associated with aggression among preschool age children at Baraem Bader Nursery School in Al-Asher 10th of Ramadan city, Egypt. *Life Science Journal*, 8(4), 929-938.

Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.

Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.

Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151.

Avcı, D., Selcuk, K. T., & Kaynak, S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. *The Journal of Current Pediatrics*, 17(1), 17-34.

Ayaz Alkaya, S., & Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 185-191.

Aydoğan, Y., & Özyürek, A. (2016). Sosyal beceri envanteri (SOBE): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *ACED Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 9, 44-56.

Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-Kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.

Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran Zorbalığı, Okul Tükenmişliği ve Ebeveyn İzlemesi Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1389-1391.

Bailey, P. E., & Henry, J. D. (2008). Growing less empathic with age: Disinhibition of the self-perspective. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 63(4), P219-P226.

Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.

Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36(6), 371-389.

Bierman, K. L., Torres, M. M., & Schofield, H. L. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. *Practitioner's Guide To Empirically Based Measures of Social Skills*, 119-134.

Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social development*, 9(1), 24-39.

Bolat, E. Y. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 32-38.

Bolat, S. D., Şahin, R., & Baloğlu, M. (2011). Aile içi şiddet ve okul zorbalığı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 147-162.

Boz, M., Uludağ, G., & Toku, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.

Bozkurt Yükcü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözmeye becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Branje, S. J. T., Koper, N., & Bornstein, M. (2018). Psychosocial development. SAGE Publications, Inc. 1772-1774 <https://doi.org/10.4135/9781506307633.n661>

Burkhart, K. M., Knox, M., & Brockmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the ACT raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 942-951.

Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21.

Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*(4), 310-321.

Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: okul öncesi örneği* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 535-551.

Cousins, J. H., Power, T. G., & Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-american mothers' socialization strategies: effects of education, acculturation, and health locus of control. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(2), 258-276.

Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., & Keklik, D. (2019). Peer Bullying in the Preadolescent Stage: Frequency and Types of Bullying and the Affecting Factors. *Journal of Pediatric Research, 6*(3).

Danacı, M. Ö., & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal–dil–motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal, 3*(2).

Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development, 4*(3-4), 203-217

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 882-900.

Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 235-247.

Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought, 12*(1).

Dunn, J., & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*(5), 583-595.

Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early Education and Development, 19*(2), 211-237.

Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2012). Parent's attitudes as a predictor of preschoolers' social competence and introverted behavior. *Elementary Education Online, 11*(3), 729-737.

Efobi, A., & Nwokolo, C. (2014). Relationship between parenting styles and tendency to bullying behaviour among adolescents. *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 507-521.

Egbochuku, E. O. (2007). Bullying in Nigerian schools: Prevalence study and implications for counselling. *Journal of Social Sciences*, 14(1), 65-71.

El Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner bio-ecological system theory explains the development of students' sense of belonging to school? *SAGE Open*, 12(4), 1-18.

Elliott, S., & Davis, J. M. (2020). Challenging taken-for-granted ideas in early childhood education: A critique of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory in the age of post-humanism. *Research handbook on childhoodnature: Assemblages of childhood and nature research*, 1119-1154.

Emen Parlatan, M., & Aslan, D. (2020). Çocuklukta sosyal becerileri etkileyen etmenler. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (1st ed., pp. 131-142). Ankara: Pegem Akademi.

Emin, O. (2016). Oyunun çocuk psikolojisi ve gelişimi üzerine etkileri. *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmi Araştırma Dergisi*, 28, 86-97.

Engels, R. C., Deković, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(1), 3-17.

Engels, R. C., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 207-219.

Evcı, K. E. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığı, sosyal yeterlilik ve kontrol hissi ilişkisi* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Farmer, T. W., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Fraser, M. W., Hall, C. M., Day, S. H., & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110(3), 364-392.

Fletcher, A. C., Darling, N. E., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1995). The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network. *Developmental Psychology, 31*(2), 300.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313-328.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32*(2), 110-121.

Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research, 45*(3), 231-247.

Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology, 156*(4), 431-441.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.

Gillies-Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality, 8*(2), 163-177.

Girgin, G., Çetingöz, D., & Vural, D. E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 38-49.

Gross, J. T., Stern, J. A., Brett, B. E., & Cassidy, J. (2017). The multifaceted nature of prosocial behavior in children: Links with attachment theory and research. *Social Development, 26*(4), 661-678.

Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gülay Ogelman, H. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri* (3.baskı). Ankara: Eğiten.

Gülay Ogelman, H., & Sarıkaya, H. E. (2014). 5-6 Yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 41*, 1-11.

Gülay Ogelman, H., Körükçü, Ö., & Ersan, C. (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(1), 179-206.

Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.

Gülay, H. (2011). The peer relations of 5-6 year old children in relation to age and gender. *Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 107-124.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem A.

Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, İ., Sığırlı, D., & Vural, A. P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 77-86.

Hançer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211-225.

Hanish, L. D., Hill, A., Gosney, S., & Fabes, R. A. (2010). Girls, boys, and bullying in preschool: the role of gender in the development of bullying. In *Bullying in North American Schools* (pp. 152-166). Routledge.

Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.

Healy, K. L., Sanders, M. R., & Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 127-140.

Hinkley, T., Brown, H., Carson, V., & Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLoS one*, 13(4), 1-15.

Jenkins, L. N., Mulvey, N., & Floress, M. T. (2017). Social and language skills as predictors of bullying roles in early childhood: A narrative summary of the literature. *Education and Treatment of Children*, 40(3), 401-417.

Jerolmack, C., & Tavory, I. (2014). Molds and totems: Nonhumans and the constitution of the social self. *Sociological Theory*, 32(1), 64-77.

Jia, S., Wang, L., & Shi, Y. (2014). Relationship between parenting and proactive versus reactive aggression among Chinese preschool children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(2), 152-157.

Kanter, J. (2015). H. S. Sullivan and "Interpersonal Learning". *Smith College Studies in Social Work*, 85(4), 409-420. <https://doi.org/10.1080/00377317.2015.1094278>

Kapanzade, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.

Karademir, A. (2016). *Algılana anne tutumları ile zorbalık mağduriyet ilişkisinde ontolojik iyi oluşun aracılık rolü*. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.

Karataş, Z. (2020). Sosyal Beceriye Giriş. İçinde M. Deniz & A. Eryılmaz (Ed.), *Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 264). Ankara: Pegem Akademi.

Karataş, Z., Tagay, O. & Savi-Cakar, F. (2016). School attachment and peer bullying as the predictors of early adolescents' resilience. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 6(1), 002–010.

Kaya, İ. (2019). Sosyal etkileşim. İçinde S. Seven (Ed.), *Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitimi* (s. 101). Ankara: Pegem Akademi.

Kim, J. H., Hahlweg, K., & Schulz, W. (2021). Early childhood parenting and adolescent bullying behavior: Evidence from a randomized intervention at ten-year follow-up. *Social Science & Medicine*, 282, 1-9.

Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Choi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33(6), 838-845.

King, P., & Boardman, M. (2006). What personal/social skills are important for young children commencing kindergarten? Exploring teachers' and parents' insights. *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(3), 15-21.

Kocatürk, M., & Kurtça, T. T. (2021). Akran zorbalığı ve mağduriyeti, siber zorbalık, ahlaki uzaklaşma ve empatik ilgi arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1123-1136.

Koçer, N. K., & Akduman, G. G. (2019). Examination of peer bullying during (bully-victim-passive bully) preschool period. *Educational Research International*, 8(4), 1-10.

Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. (2008). Parental discipline practices and locus of control: relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. *Soc Psychol Educ* 10, 281–301. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9021-3>

Kol, S. (2018). The effects of the parenting styles on social skills of children aged 5-6. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 49-58.

Korkut, E.S., & Özyürek, A. (2022). Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157- 177.

Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim Temelinde Sosyal ve Duygusal Gelişim* (1st ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Kök, M., Tuğluk, M. N., & Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.

Kök, M., Tuğluk, M. N., & Erdal, B. A. Y. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.

Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.

Kuru, N. (2020). Sosyal beceri yetersizliği. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 171-188). Ankara: Pegem Akademi.

Küçükturan, A. G., & Keleş, S. (2020). Sosyal duygusal gelişim. İçinde A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2* (ss. 208-210). Ankara: Anı.

Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*, 16(1), 38-51.

Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42, 271-278.

Łukasik, I. M. (2021). Student Well-Being in the Context of Erik Allardt's Theory of Welfare and Urie Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory of Development. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 35(2), 197-212.

Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64.

Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Hollenstein, T. (2005). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25(3-4), 299-327.

McDowell, D. J., Parke, R. D., & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*, 11(4), 469-486.

McGoey, K. M., Aberson, A., Green, B., & Bandi Stewart, S. (2023). Building foundations for friendship: Preventing bullying behavior in preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 186-205.

McKee, L., Roland, E., Coffelt, N. *et al.* (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence* 22, 187-196.

- McKinnon, M. C., & Moscovitch, M. (2007). Domain-general contributions to social reasoning: Theory of mind and deontic reasoning re-explored. *Cognition*, 102(2), 179-218.
- Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587-609.
- Metin-Aslan, Ö., & Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.
- Meysamie, A., Ghalehtaki, R., Ghazanfari, A., Daneshvar-Fard, M., & Mohammadi, M. R. (2013). Prevalence and associated factors of physical, verbal and relational aggression among Iranian preschoolers. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8(3), 138-144.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology*, 18(3), 211-232.
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Villora, B. (2022). Families, parenting and aggressive preschoolers: a scoping review of studies examining family variables related to preschool aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 1-34.
- Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H., & Köhler, L. (2005). Parental reported bullying among nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development*, 31(6), 693-701.
- Oral, T. (2016). Kişilik gelişimi (s. 93). İçinde E. Arslan (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (s. 93). Ankara: Eğiten.
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Stauffacher, K. (2006). Relational aggression in sibling and peer relationships during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 241-253.
- Owusu, A., Hart, P., Oliver, B., & Kang, M. (2011). The association between bullying and psychological health among senior high school students in Ghana, West Africa. *Journal of School Health*, 81(5), 231-238.
- Özada, A., & Duyan, V. (2018). Parent-child relationship and bullying. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49-55.
- Özokcu, O. (2018). Investigation of peer relationships of children with and without special needs in the preschool period. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 92-105.

Özözen Danacı, M., & Çetin, Z. (2019). 48-60 aylık çocukların okul zorbalığına yönelim düzeyleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(2), 21-29.

Özyürek, A. (2022). Öğretmen ve eğitim ortamı bağlamında saldırganlık ve zorbalık. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Küçük Çocuklarda Saldırganlık ve Zorbalık* (ss. 173-191). Ankara: Nobel.

Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda mizaç-zorbalık ilişkisi ve mizaç özelliklerinin zorbalık davranışlarına etkisi. *Asya Studies*, 7(23), 1-14.

Özyürek, A. ve Kurnaz, F. B. (2019). Zorba ve Kurban Davranışlarını Değerlendirme Formu: Güvenilirliği ve Geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 246-261.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2015). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. *Developmental psychopathology: Volume One: Theory and method*, 419-493.

Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı.

Pektane Gülmez, A., Gültekin Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 605-611.

Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 47(1), 45-57.

Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 383-402.

Postigo, S., González, R., Mateu, C., & Montoya, I. (2012). Predicting bullying: maladjustment, social skills and popularity. *Educational Psychology*, 32(5), 627-639.

Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475.

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48(9), 583-590.

Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2008). Age and the balance of emotions. *Social Science & Medicine*, 66(12), 2391-2400.

- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 85-99.
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.
- Sağlık, G. N. (2021). Psikanalitik kuram ve sosyal hizmet. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 435-455.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 43(2), 195-216.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Theories of socialization and social development. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives On Socialization and Social Development in Early Childhood Education*. United State Of America: Information Age Publishing Inc.
- Sarı, C., & Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Sigurdson, J. F., Wallander, J., & Sund, A. M. (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1607-1617.
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 52(4), 280-287.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417.
- Stauffer, K., & DeHart, G. B. (2005). Preschoolers' relational aggression with siblings and with friends. *Early Education & Development*, 16(2), 185-206.
- Sullivan, S., & Ruffman, T. (2004). Social understanding: How does it fare with advancing years?. *British Journal of Psychology*, 95(1), 1-18.
- Şener, N. Ü., Başar, M., Buket, Ş. E. N., & Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 157-173.
- Şimşek, M. ve Palancı, M. (2014). Zorbacı Davranışların Aile Sorunları Bağlamında Psiko-Sosyal Nedenlerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 175-199.

- Takahashi, Y., Okada, K., Hoshino, T., & Anme, T. (2015). Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample. *PloS one*, *10*(8), 1-14.
- Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2022). Akran zorbalığı ve zorbalık türleri. İçinde Ö. Özbek & P. Taneri (Eds.), *Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı ile Mücadele* (1st ed., pp. 9-13). Ankara: Anı.
- Tanrikulu, İ. (2020). Siber zorbalık ve kavramsal konular. İçinde İ. Tanrikulu (Ed.), *Siber Zorbalık* (2nd ed., pp. 7-22). Ankara: Anı.
- Tanrikulu, İ., Özdiñ, N. K., & Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3), 857-873.
- Tatar, A., Özdemir, H., Haşlak, F. D., Atsızelti, Ş., Özüdoğru, M. T., Çavuşoğlu, F., ... & Saltukoğlu, G. (2018). Yetişkinler için A Sosyal Beceri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(68), 69-88.
- Tatiani, G. (2021). The influence of parental style and socioeconomic circumstances on school bullying: a systematic review. *Journal of Educational Research and Reviews*, *9*(1), 1-5.
- Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, *5*(1), 15-30.
- Temel, D., & Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 843-871.
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American journal of public health*, *104*(6), e48-e59.
- Topçiu, M., & Myftiu, J. (2015). Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children. *European Journal of Social Science Education and Research*, *2*(3), 172-179.
- Totan, T., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 53-68.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., & Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *9*(1), 8-23.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2012). Bullying prevention programs: The importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology*, *8*, 443-462.

Tuncer, M., & Aslan, D. (2020). Sosyal beceri ile ilgili kavramlar. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi* (1st ed., pp. 23-34). Ankara: Pegem Akademi.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1036(1), 215-232.

Ulutaş, İ., & Bozkurt Polat, E. (2020). Çocukluk eğitiminde yer alan sosyal beceriler. İçinde D. Aslan (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Eğitimi* (ss. 221-240). Ankara: Pegem Akademi.

Ural, G., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 13(70), 845-856.

Ural, G., Gülümser Gültekin, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 313-337.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468-483.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.

Ünsal, F. Ö. (2018). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen öğrenci ilişkileri. İçinde G. Balat & H. Bilgin (Eds.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* (ss. 142). Ankara: Anı.

Vaezghasemi, M., Vogt, T., Lindkvist, M., Pulkki-Brännström, A. M., Sundberg, L. R., Lundahl, L., ... & Ivarsson, A. (2023). Multifaceted determinants of social-emotional problems in preschool children in Sweden: An ecological systems theory approach. *SSM-Population Health*, 21, 101345.

Van Der Voort, A., Juffer, F., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Sensitive parenting is the foundation for secure attachment relationships and positive social-emotional development of children. *Journal of Children's Services*, 9(2), 165-176.

Vaughn, B. E., Elmore-Staton, L., Shin, N., & El-Sheikh, M. (2015). Sleep as a support for social competence, peer relations, and cognitive functioning in preschool children. *Behavioral Sleep Medicine*, 13(2), 92-106.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.

Vural, E. (2018). Sosyal-duygusal gelişim. İçinde Ç. Gür (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 36-72 Ay* (s. 150-167). Ankara: Pegem Akademi.

Wald, N., & Harland, T. (2022). Reconsidering Vygotsky's 'more capable peer' in terms of both personal and knowledge outcomes. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 417-423.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Yüksek lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yeung, D. Y., Wong, C. K., & Lok, D. P. (2011). Emotion regulation mediates age differences in emotions. *Aging & Mental Health*, 15(3), 414-418.

Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 617-628.

Yılmaz Bodur, Z., & Aktan, S. (2021). A research on the relationship between parental attitudes, students' academic motivation and personal responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 636-655. <https://doi.org/10.46328/ijonSES.187>

Yoleri, S. (2016). Teacher-child relationships in preschool period: The roles of child temperament and language skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 210-224.

Yu, J., Cheah, C. S., Hart, C. H., Yang, C., & Olsen, J. A. (2019). Longitudinal effects of maternal love withdrawal and guilt induction on Chinese American preschoolers' bullying aggressive behavior. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1467-1475.

Yüce, G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-45.

Zimmer-Gembeck, M. J., Hunter, T. A., & Pronk, R. (2007). A model of behaviors, peer relations and depression: Perceived social acceptance as a mediator and the divergence of perceptions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(3), 273-302.

EK AÇIKLAMALAR A.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaşınız (yazınız):

Cinsiyet: () Erkek () Kadın

Aile Tipiniz: () Çekirdek Aile () Geniş Aile

Eğitim Durumunuz:

() Okur-yazar Değil

() İlköğretim

() Ortaöğretim

() Lise

() Yüksekokul

() Üniversite

() Lisansüstü

Mesleğiniz (yazınız):

Çocuk Sayınız:

() Tek Çocuk

() İki

() Üç

() Dört

() Beş ve Üzeri

EK AÇIKLAMALAR B.

SOSYAL BECERİ ENVANTERİ (SOBE)
(ÖRNEK MADDELER)

1. Yeni bir ortama girdiğimde çevremdekileri sözle ya da mimikle selamlarım
2. Yeni katıldığım gruba kendimi tanıtırım.
3. Tanıdığım birini gördüğümde selam veririm.
4. Birbirini tanımayan iki kişiyi tanıştıırım.
5. Bir ortamdan ayrılırken vedalaşmaya (Allahısmarladık vb.) özen gösteririm.

EK AÇIKLAMALAR C.

ZORBA VE KURBAN ÇOCUK DAVRANIŞLARINI DEĞERLENDİRME
FORMU
(ÖRNEK MADDELER)

1. Sıklıkla arkadaşının oynadığı oyuncakı veya bir eşyasını zorla elinden alır.
2. Genellikle arkadaşlarına ait malzemelere zarar verir (yırtar, kırar, atar vb.)
3. Sıra olurken, sıklıkla sıradaki arkadaşını iterek öne geçmeye çalışır.
4. Çoğu zaman haksız olduğu durumlarda da haklı çıkmak için arkadaşına bağırır.
5. Genellikle arkadaşlarıyla ilişkilerinde alaycıdır (dalga geçer, isim takar vb.).

EK AÇIKLAMALAR D.

ETİK KURUL İZİNİ



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 13.10.2021
TOPLANTI NO : 2021/09

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 18:

27/09/2021 tarihli Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'in Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında yürütülen "Ebeveynlerin Sosyal Becerileri ile Okul Öncesi Çocukların Zorba- Kurban Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

A large, light blue, stylized signature of Prof. Dr. Elif ÇEPNİ, which is mostly illegible due to its size and color.

Prof. Dr. Elif ÇEPNİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Feyzanur ONAT, 2018 yılında lisans eğitimini Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü'nde tamamladı.