



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUKTA ZORBALIĞA YÖNELİK FARKINDALIK PROGRAMININ ÇOCUK VE
ÖĞRETMEN AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şifa Kevser ÇAKMAK

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

ERKEN ÇOCUKLUKTA ZORBALIĞA YÖNELİK FARKINDALIK PROGRAMININ ÇOCUK VE
ÖĞRETMEN AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF EARLY CHILDHOOD BULLYING AWARENESS PROGRAM IN TERMS
OF CHILD AND TEACHER

Şifa Kevser ÇAKMAK

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ad SOYADI'nın hazırladığı "Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Çocuk ve Öğretmen Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir. (Transkriptte gör¼nen Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı yazılmalıdır.)

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. T¼rkan DOĞAN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Cansu TUTKUN	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Selda ARAS	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi E. Hande AYDOS	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 29 / 01 / 2024 tarihinde uygun gör¼lm¼ş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma, 60-72 çocukların; zorbalığa yönelik farkındalıklarını, zorbalığı diğer saldırganlık davranışlarından ayırt ederek, gerektiğinde ihtiyaç duyabilecekleri zorbalıkla baş etme ve zorbalığa müdahale stratejilerini benimsemelerine; onlara bu bilgi becerileri kazandıracak öğretmenlerin ise; zorbalığın ne olduğunu, türlerini, zorbalığı önleme ve müdahaleye yönelik bilgi ve becerileri kazanmalarına katkı sağlamayı hedeflemiştir. Bu kapsamda Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı (ZOYFA) geliştirilerek çocuk ve öğretmen açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 60-72 ay arası, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere mensup 12 çocuk ve onların üç öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu, Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu, Gözlem Notları, Çocuk Resimleri, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Ön Görüşme Formu ve Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu kullanılmıştır. Veriler tümdengelimsel ve tümevarımsal yaklaşımın bir arada kullanıldığı hibrit ve tematik yaklaşım ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular; Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) çocukların zorbalığı tanıma, anlama ve ayırt etmelerine, zorbalıkla etkin baş etme ve müdahale etme stratejilerini benimseme ve öğrenmelerine, öğretmenlerin ise, zorbalığa yönelik bilgi ve becerileri geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: erken çocuklukta zorbalık, zorbalık programı, zorbalıkla baş etme, zorbalığa müdahale etme

Abstract

This research aims to enhance the awareness of children aged 60 to 72 months regarding bullying, distinguishing it from other aggressive behaviors, and adopting strategies for coping with and intervening in bullying when necessary. Furthermore, it seeks to equip teachers with the knowledge and skills to understand what bullying is, its types, and strategies for prevention and intervention. To this end, the Early Childhood Bullying Awareness Program (ZOYFA) was developed and examined from the perspectives of both children and teachers. The study was conducted using a case study design, a qualitative research approach. The study group consisted of 12 children aged between 60-72 months from families of lower socio-economic status and their 3 teachers. Data collection tools included Early Childhood Bullying Awareness Child Interview Form, Early Childhood Bullying Awareness Child Pictorial Interview Form, Bullying Coping Strategies Problem Stories Form, Observation Notes, Children's Drawings, Early Childhood Bullying Awareness Teacher Pre-Interview Form, and Early Childhood Bullying Awareness Teacher Post-Interview Form. The data were analyzed using a hybrid approach that combines deductive and inductive reasoning, as well as a thematic approach. The findings indicate that the Early Childhood Bullying Awareness Program (ZOYFA) contributes to children's recognition, understanding, and differentiation of bullying, as well as their adoption and learning of effective coping and intervention strategies, while also enhancing teachers' knowledge and skills related to bullying.

Keywords: early childhood bullying, bullying awareness, bullying coping, bullying intervention.

Teşekkür

Bu kısım en hazırlıksız olduğum kısımdı sanırım, uzun ve hiç bitmeyecekmiş gibi gelen yolumun sonu. İlk teşekkürüm, yaşlılarımın temel eğitimi bile almakta güçlük çektiği bu adaletsiz dünyada; bir kadın olarak seçimlerimi özgürce yapmamı, yaşamımı dilediğim gibi inşa etmemi ve dilediğim kadar eğitim almamı mümkün kılan, Cumhuriyetimizin kurucuları Gazi Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarıdır. Verdiğiniz kutlu mücadele olmasa bugün burada olamazdım. Ruhunuz şad, mekânınız cennet olsun.

Doktora sürecimde danışmanım olarak, hem akademik hem insani değerler açısından çok şey öğrendiğim ve koşulsuz desteğini ve sevgisini her zaman hissettiğim Prof. Dr. Aysel Çoban hocama, akademik anlamda bizi her zaman desteklediği gibi bilgeliğiyle ve şefkatiyle beni aydınlatan Anabilim Dalı Başkanımız Prof. Dr. Berrin Akman hocama, tez izleme komitemde yer alarak tezime çok değerli katkılar sunan ve bana cömertçe rehberlik eden Prof. Dr. Türkan Doğan ve Doç. Dr. Ege Akgün hocalarıma, tez savunma jürimdeki çok değerli ve derin katkıları için Doç. Dr. Cansu Tutkun ve Doç. Dr. Selda Aras hocalarıma çok teşekkür ederim.

Uzun yıllar aynı ofisi paylaştığım, iş arkadaşının ötesinde artık bir marka olduğumuz Ofis 205+Tülay'ın çok değerli üyeleri, Dr. Sabiha Eren, Dr. Şeymanur Battal, Dr. Tülay İyi, Dr. Nurbanu Parpucu, Dr. Mine Koyuncu Şahin, Dr. Çağla Bal, Dr. Hilal Karakuş, Esmâ Eroğlu, Betül Ertekin, Şeyma Atıcı ve İlyas Sönmez'e çok teşekkür ederim. Başka bir evrende, her zaman Ofis 205'te olmaya devam edeceğiz.

Üç yabancı, üç iş arkadaşı şimdi de üç kardeş; en iyi, en kötü, en komik, en absürt, en sancılı, en gezmeli günleri geçirdiğim, hayatımın her alanında gönlümü aydınlatan Dr. Ayça Ülker ve Dr. Hande Aydos, hayatıma ve tezime sunduğunuz katkılar için minnetimi anlatamam.

Önce hocam sonra manevi annem olarak, her zaman akademik ve manevi desteğini koşulsuz hissettiğim Doç. Dr. Ann Katrin Svard'e şefkat dolu motivasyon konuşmalarıyla tezime ve hayatıma sunduğu katkılar için çok teşekkür ederim.

Bu dünyadaki en büyük şansım, ailem. Beni her zaman desteklediniz, yüreklendirdiniz, sevdiniz, kör kuyulardan çıkıp, zor yollardan geçerek bu noktaya gelebildiysem, sizin sayenizdedir. Eğitim aşığı annem ve babam Ayşe ve Üzeyir Çakmak, her biri biricik ve en sevdiğim kardeşim olan Nisa, Mükremin ve Enise Çakmak, sonradan kardeşim Mahmut Dönmez ve yeğenim Güneş. Sonsuz sevginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

En yakın arkadaşım, yoldaşım, eşim, hayat oyunumdaki en güzel karakterim, Emre Deligöz. Ben kendime inanmadığımda bile sarsılmaz şekilde bana inandın, destekledin. Bilginle, anlayışınla, yorumlarınla beni her defasında şaşırttın. Tezime sunduğun muazzam katkılar, hayatıma kattıklarının karşısında çok küçük kalır. Her şey için teşekkür ederim.

Son olarak bu tez, başta ülkemizde olmak üzere dünya üzerinde herhangi bir şekilde zorbalığa uğramış ya da şahit olmuş tüm çocuklar içindir. Büyük bir kısmınızın, kimseye anlatamamış olsanız da zorbalığın izlerini hala içinizde taşıdığınızı biliyorum. Geçmişin çocuklarının yaşadıklarını ne yazık ki değiştiremem ama bugünün çocuklarına ve yetişkinlerine zorbalığı önlemeyi ve durdurmayı anlatmayı bir görev addediyorum. Hiçbir çocuğun, başta yaşam, eğitim ve oyun hakkının ihlal edilmediği, hepsinin güvenli ve sevgi dolu ortamlarda bir büyüdüğü bir dünya için çalışacağıma söz veriyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Zorbalık.....	9
Zorbalık Türleri	12
Zorbalık Rollerini	14
Erken Çocukluk Döneminde Zorbalık.....	18
Zorbalığın Etkileri	21
Zorbalığı Etkileyen Faktörler.....	23
Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Önleyici Program Geliştirmenin Unsurları	26
Ekolojik Sistemler Kuramı ve Zorbalık.....	31
Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) Geliştirilmesi	31
İlgili Araştırmalar.....	46

Bölüm 3 Yöntem	53
Araştırmanın Türü	53
Çalışma Grubu	54
Veri Toplama Süreci.....	60
Veri Toplama Araçları	61
Araştırmacının Rolü	66
Çocuklarla Çalışırken İzlenen Etik İlkeler	67
Verilerin Analizi.....	69
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	75
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	77
ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Zorbalığı Tanıma ve Ayırt Etmelerindeki Değişim Nasıldır?	77
Çocukların Zorbalığı Tanıma ve Ayırt Etmelerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum	99
ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerindeki Değişim Nasıldır?	104
Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum.....	114
ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejilerindeki Değişim Nasıldır?.....	117
Çocukların Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejilerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum.....	128
ZOYFA Programının Uygulanması ile Öğretmenlerin Zorbalığa Yönelik Farkındalıklarındaki Değişim Nasıldır?.....	131
Öğretmenlerin Zorbalığa Yönelik Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum	137
ZOYFA Programının Çıktılarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Nasıldır?	140
Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Çıktılarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	145

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	149
Kaynaklar	154
EK-A: Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Görüşme Formu Örnek Sorusu.....	193
EK-B: Ölçek Kullanım İzni	194
EK-C: Ebeveyn Onam Formu	195
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	196
EK-D: Etik Beyanı	197
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	198
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	199
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	200

Tablolar Dizini

Tablo 1 ZOYFA Programı Sınıf İçi Etkinlikleri ve Kazanımları	33
Tablo 2 ZOYFA Programı Sınıf İçi Etkinlikleri	42
Tablo 3 ZOYFA Programı Öğretmen Oturumları ve Kazanımları	43
Tablo 4 Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlere Yönelik Bilgiler	57
Tablo 5 Çalışma Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Bilgiler	59
Tablo 6 Araştırmanın Alt Problemleri, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemi ..	70
Tablo 7 Zorbalığı Tanımaya Yönelik Analizlerde Kullanılan Kod Listesi	73
Tablo 8 Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Kodlama Tablosu	74
Tablo 9 Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce Zorbalığı Tanımaya Yönelik Bulguları	78
Tablo 10 Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Sonra Zorbalığı Tanımaya Yönelik Bulguları	82
Tablo 11 ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Yanlış-Doğru Davranışları ve Zorbalık Durumlarını Ayırt Etmelerine Yönelik Bulgular	95
Tablo 12 ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce-Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Bulguları	105
Tablo 13 Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejileri	119
Tablo 14 Çocukların Çizimlerinde Yer Verdikleri Zorbalığa Müdahale Stratejileri	125

Şekiller Dizini

Şekil 1 Araştırma Süreci	54
Şekil 2 Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu Örnek Sorusu.....	63
Şekil 3 Aylin Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi.....	91
Şekil 4 Defne Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi.....	92
Şekil 5 Yiğit Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi.....	93
Şekil 6 Çocukların ZOYFA Programından Önce Davranışları Doğru-Yanlış Ayırt Etmeye Yönelik Bulguları	96
Şekil 7 Çocukların ZOYFA Programından Önce ve Sonra Davranışların Zorbalık Olma-Olmama Durumlarını Ayırt Etmeye Yönelik Bulguları	97
Şekil 8 ZOYFA Programından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Baş Etme Stratejileri.....	106
Şekil 9 Asya'nın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi	110
Şekil 10 Aras'ın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi.....	111
Şekil 11 Sıla'nın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi.....	112
Şekil 12 Çocuklar Tarafından Benimsenen Zorbalığa Müdahale Stratejileri	118
Şekil 13 ZOYFA Programından Önce ve Sonra Çocukların Zorbalığa Müdahale Stratejilerine Yönelik Bulguları	120
Şekil 14 Öğretmenlerin Zorbalığa Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Bulgular	132
Şekil 15 Öğretmenlerin ZOYFA Programının Etkililiğine Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	141

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ZOYFA: Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı

Bölüm 1

Giriş

İnsan hayatı, dünyaya gözünü açtığı ilk dakikalardan, son anına kadar benzersiz deneyimlerle örülüdür. Çocuklar yaşama dair deneyimlerinin büyük kısmını önce aile sonra da okul ortamlarında edinirler. Özellikle küçük yaşlardaki kimi yaşantılar mutluluk ve neşe gibi hislerle, kimi yaşantılar ise üzüntü, öfke ve korku gibi hisler ile iz bırakır. “Zorbalık” da insanın yaşamı boyunca karşılaşılabileceği üzücü ve hatırdaki kalıcı durumlardan biridir. Neredeyse herkesin, çocukluğunda, o zaman için adını koyamamış olsa da zorbalığa uğrama ya da şahit olmaya yönelik bir deneyimi vardır. Bu deneyimler yıllar sonra bile hatırlanır, eğer kişi bu deneyimin “mağduru” ise o zamanı acı ve çaresizlikle, “izleyicisi” ise gerekeni yapamamış olmanın üzüntüsüyle ve eğer “zorbası” ise de utanç ve suçluluk duygusu ile hatırlar. Çoğu zaman zorbalığı ve bizdeki etkilerini fark etmeyen, uygun müdahaleyi sağlayamamış yetişkinler de sitemle anılır. Oysa bu durumun önüne geçmenin en etkili ve kolay yolu, zorbalığı tanımak, etkilerini bilmek ve gerektiğinde kendimiz ya da bir başkası için “karşı koymayı” erken yaşlardan itibaren öğrenmektir.

Zorbalık, okul ya da günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılabilen saldırganlık davranışlarının (Crick ve ark., 1997; Gülay-Ogelman, 2013; Monks ve ark., 2002; Olweus, 1977) alt türlerinden biridir. Aralarında güç dengesizliği olan zorbadan, mağdura yönelik kasıtlı ve tekrarlanan saldırganlık içeren davranışları ifade eder (Olweus,1993). Zorbalık, saldırganlık, kavga, çatışma gibi çoğunlukla tekil olayların ötesinde bir davranış örüntüsüdür (Beane, 2005; Olweus,2001; UNESCO,2019; 2022). Bu örüntü, yalnızca duygusal olarak yaralayıcı değil, çocuğun gelişimini de etkileyen bir risk faktörüdür (Beran ve ark., 2012). Çocukların zorbalıkla ne zaman karşılaşacağını önceden bilmek mümkün değildir ancak çocukların, okul öncesi dönemden başlayarak (Beane, 2005; Kirves & Sajaniemi, 2012; Monks ve ark., 2002) giderek artan sıklıkla ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde de okul ortamlarında zorbalık yapma, zorbalığa uğrama ya da zorbalığa şahit olma oranları oldukça yüksek olduğu bilinmektedir (Kim ve ark., 2004; Pellegrini & Long, 2002; Wang ve ark.,

2009). Çocukların “zorbalık” gibi zorlayıcı duygular içeren bir durumla karşılaşmalarını engellemek her zaman mümkün olmasa da önleyici ve koruyucu tedbirler almak, gerektiğinde uygun müdahale yöntemlerini işe koşabilmek, çocuklara zorbalığa karşı koymaya yönelik becerileri kazandırabilmek, başta öğretmen ve aileler olmak üzere tüm yetişkinlerin sorumluluğundadır.

Çocukların yaşamlarında onlara rehberlik edecek, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri gerekli becerileri kazandıracak, yetişkinlerle en çok vakit geçirdikleri ortamlar, aile ve okul ortamlarıdır. Ailede başlayan informal eğitim, çocuğun okul öncesi eğitime başlamasıyla formal bir hale dönüşür ve çocuk gününün büyük kısmını okulda geçirmeye başlar. Okulların temel amacı “öğrenme deneyimleri sunmak” olarak kabul edilse de aslında okul ve öğretmen çocuğun hayatına akademik kazanımlardan çok daha fazlasını sağlar (Barnett & Frede, 2010; Greenberg ve ark., 2003; McIntyre ve ark., 2006). Çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan okul öncesi eğitimde çocuklar, gelecekteki akademik yaşamın temellerini atmakla birlikte akran ve öğretmen etkileşimi sayesinde toplumsal kuralları, arkadaş edinmeyi, duygularını anlama ve düzenlemeyi, toplulukta ve akranlar arasında kabul gören ve görmeyen davranışları öğrenirler (Janus & Offrod, 2007; Schulting ve ark., 2005). Okul ortamlarında akranlarla geçirilen vakitler, problem davranışları azaltırken, sosyal ve duygusal gelişimi de destekler (King & Boardman, 2006; Kirk & Jay, 2018; Veiga ve ark., 2016). Okul, çok farklı ailelerden ve koşullardan gelen çocukların bir arada bulunabilmesini sağlarken, okul öncesi eğitim ise; eğitimin ilk basamağı olarak çocukların ihtiyaç duydukları müdahaleler ya da önleyici çalışmalar için en uygun ortamı sunar (Lee, 2024; Nix ve ark., 2016). Çocukların yaşamda karşılaşılabilecekleri güç durumlar için gerekli önleyici ve koruyucu becerileri erken yaşta kazanmalarında öğretmenlerin önemli bir yeri vardır, öğretmenlerin zorbalık gibi durumlara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olması koruyucu, düşük olması ise risk faktörüdür (Gradinariu, 2002; Sokol ve ark., 2016). Bu yüzden zorbalık gibi çocukların yaşamın herhangi bir döneminde karşılaşma olasılığının yüksek olduğu konularda yapılacak yönelik önleyici çalışmaların yürütülmesi ve tüm

çocuklar ile birlikte öğretmenleri de kapsamı (Pas ve ark.,2018) çalışmaların etkililiğini artırmak ve yaygınlaştırmak açısından önemlidir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, bir çocuğun hayatının ilk eğitim aşaması olarak sadece akademik gelişiminde değil, dil, öz bakım, sosyal ve duygusal gelişim gib farklı gelişim alanlarında da kritik bir rol oynamaktadır (Erkan & Kırca, 2010; Kandır,2001; Tangüner, 2017). Çocukların ileriki yaşamlarında uyumlu yetişkinler olabilmeleri için gerekli temel yaşam becerilerini edinebilmeleri, okul öncesi eğitimden yararlanma derecelerine bağlıdır (Gülay & Akman, 2009; OECD, 2017). Okul öncesi dönem, çocukların ilk sosyal deneyimlerini yaşadıkları dönem olmakla birlikte, burada saldırganlıkla ve kimi zaman da zorbalıkla karşılaşabilirler (Camodeca ve ark., 2005; 2015; Hanish ve ark., 2003; 2004; Humphrey & Crisp, 2008; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001).

Zorbalık, sadece zorbalık yapanları ve mağdurları değil, aynı ortamda bulunan tüm çocukları etkileyerek (Schoeler ve ark., 2018; Shetgiri, 2013) kısa ve uzun vadede akademik, toplumsal ve duygusal problemlere yol açabilmektedir (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Comadeca ve ark., 2015; Kirves & Sajaniemi, 2012) Zorbalığın gerçekleşmesiyle başlayan döngüde, zorbalığa maruz kalan çocuk yalnızlaşmakta ve bu durum, zorbanın güçlenmesine ve aynı çocuğu daha kolay şekilde hedef almasına yol açmaktadır (Olweus, 1993; Storey & Slaby, 20013). Zorbalığa uğrayan çocuk, yalnızlık hissederken, zorbalığa şahit olan akranları da zorbalığın hedefi olmamak için mağdurdan uzak durur bunun neticesinde mağdur giderek daha fazla yalnızlaşırken, zorba giderek güçlenir (Kirves & Sajaniemi, 2012; UNESCO, 2019). Bu döngü, çocuğun özsaygısı azalmasına, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygusal durumların günlük yaşamın parçası haline gelmesine (Rigby, 2003), sosyal olarak izole olmasına ve okuldan kopmalarına da yol açabilmektedir (Storey & Slaby, 2013). Bunun sonucunda, zorbalık,

mağdurların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde aksaklıklara (Craig & Pepler, 2003; Gülay,2009; Levine & Tamburino,2014; Storey & Slaby, 2013) neden olabilmektedir.

Erken yaşlarda başlayabilen zorbalık davranışları, çocukların zorba, mağdur, destekçi, yardımcı veya savunmacı gibi rolleri üstlenmesine yol açar ve bu roller, müdahale edilmediğinde, yaşamın ilerleyen yıllarında kalıcı hale gelebilir (Coelho & Sousa,2021; Salmivalli ve ark., 1996; Schafer ve ark., 2010). Zorba, destekçi gibi, mağdur gibi rollerin kalıcı hale gelmesi çocuklarda sosyal uyum problemlerine veya ruhsal sorunlara neden olabilir (Juvonen ve ark., 2000; Rigby,2003; Rigby & Slee, 1991). Zorbalık, olaya şahit olan çevredeki seyirci rollerinin varlığı ile güçlenir ve yayılır, bu nedenle zorbalığın yetişkinler tarafından fark edilmesi ve yetişkinlerin zorbalığa müdahalesi büyük önem taşır (Gradinariu, 2002; Sokol ve ark., 2016). Öğretmenlerin (Baker ve ark., 2008; Pianta, 1999) ve akranların (Uysal & Dinçer, 2013) zorbalığın önlenmesinde ya da ortaya çıkmasında kritik derece önemi vardır. Öğretmenlerin, sınıf ortamlarında ortaya çıkabilen zorbalığı, büyümenin normal bir parçası olarak görmesi veya müdahale yöntemlerini bilmemesi, zorbalığın yayılmasına ve normalleşmesine yol açabilmekte (Main,1999; Scarpaci, 2006), akranların ise zorbalığı görmezden gelmesi, zorbanın eylemlerini teşvik edebilmektedir (Uysal & Dinçer, 2013; Storey & Slaby, 2013). Çocukların ise zorbalığı tanımamaları, baş etme ve müdahaleye yönelik stratejileri bilmemeleri, erken yaşlarda benimseyecekleri mağdur, zorba ya da seyirci rollerinin sürekli hale gelmesine (Salmivalli ve ark., 1996) ve zorbalığın doğrudan ve dolaylı olumsuz etkilerine yaşam boyu maruz kalmalarına sebep olabilmektedir (Storey & Slaby, 2013). Bu yüzden zorbalığın önlenmesinde, öğretmenlerin zorbalığı genel çatışma durumlardan ayırt edebilmeleri, olumlu akran ilişkilerini teşvik etmeleri, çocuklara ihtiyaç duydukları becerileri kazandırmaları önem arz etmektedir. Alanyazında ilkokuldan itibaren tüm yaş grupları için zorbalığa müdahale programları yer alırken (Andreou ve ark., 2007; Ertesvag & Vaaland,2007; Farrel ve ark., 2001; 2003; Olweus,2005; Salmivalli ve ark., 2005; Taub, 2001; Teglasi & Rothman, 2001; Van Schoiack-Edstrom, 2002), erken çocuklukta zorbalığı önlemeye yönelik program çalışmaları oldukça sınırlıdır (Akcan &

Ergün, 2019; Aydos, 2019; Freeman, 2014; Ostrov ve ark., 2009; Wee ve ark., 2021; 2022). Bu sebeple okul öncesi sınıflarda zorbalık olup olmadığına bakılmaksızın, önleyici ve koruyucu program çalışmaları ile okul öncesi dönem çocuklarının zorbalığa karşı güçlendirilmesi ve zorbalık riskini azaltıcı sosyal becerileri kazanmaları oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Zorbalık doğası gereği birçok farklı rolden oluşmakta, birçok farklı etkenden kaynaklanabilmektedir (Salmivalli ve ark., 1996; Wu ve ark.,2022; Yokoji ve ark., 2023; Zych ve ark., 2020). Zorbalık döngüsü, yalnızca zorba ve mağdur ile ilgili değil, akranlar, öğretmen ve aile ile de doğrudan ilgilidir. Bu sebeple bu konuda yapılacak çalışmaların, çocukların tümünü ile beraber öğretmenlerini de içerecek şekilde ele alması büyük önem taşımaktadır (Haegele ve ark., 2017; Hanish ve ark., 2003; Kaliamos ve ark., 2022). Daha büyük yaş gruplarını hedefleyen zorbalık karşıtı programların geliştirildiği ve etkililiğinin değerlendirildiği araştırmalarda (Ayas, 2008; Albayrak, 2012; Dölek, 2002; Hall, 2006; Karataş, 2011; Newman-Carlson & Horne, 2004; Takış, 2007; Olweus,1995) zorbalık karşıtı programların, zorbalığın önlenmesinde ve azaltılmasında etkili olduğu literatürde sıklıkla yer alırken, okul öncesi dönemde zorbalığın önlenmesine yönelik programlar ve etkileri henüz yeterince görünürlük kazanmamıştır. Oysa, zorbalığın ilk belirtilerinin ortaya çıktığı (Douvlos, 2019; Kirves & Sajaniemi, 2012; Storey & Slaby, 2013) çocukların okula başladığı ilk basamak olan okul öncesi dönemde, zorbalığa karşı farkındalık oluşturarak, koruyucu tedbirler almak önem arz etmektedir. Zorbalıkla mücadelede zorba ve zorbalığa uğrayanı ele almak kadar, akranların, öğretmenlerin de zorbalığın farkında olması, zorbalık davranışlarını tanıyabilmesi ve zorbalıkla baş etmek ve müdahale için uygun stratejiler geliştirebilmesi gerekmektedir.

Erken çocuklukta önleme veya müdahale çalışmalarında yönelik olarak kullanılan programlar sıklıkla sosyal duygusal öğrenmeyi (SEL) temel alan bütüncül programlardır. Sosyal duygusal öğrenme temelli programlar aracılığıyla zorbalık, sistematik ve

multidisipliner şekilde çözülmeye çalışır (Papamichalaki, 2021). Bu programlarda okul idaresi, öğretmenler, çocuklar ya da ebeveyn gibi paydaşlardan biri ya da birkaçı programa dahil edilir. Zorbalık, genelde, yetişkinlerin olduğu ancak gözetiminin olmadığı yerlerde gerçekleştiği için zorba ve mağduru hedef alan alışılagelmiş programlar yerine, geniş bir çocuk kitlesini içeren, okul ve sınıf iklimini değiştiren sosyal duygusal öğrenme temelli bütüncül programlarla başarı sağlanmaktadır (Gregoric & Owens, 2008; Saarento & Salmivalli, 2008). Programlar, çocukların öz farkındalık, öz denetim, sosyal farkındalık, arkadaşlık becerileri, empati, sorumlu karar verme dahil olmak üzere temel sosyal-duygusal yeterliliklerini geliştirerek zorbalığı önlemeyi amaçlar (Beirami ve ark., 2018; Doğan ve ark., 2018; Song & Kim, 2022; Wang ve ark., 2019). Çocukların gelişimine uygun olarak hazırlanan ve doğru şekilde değerlendirilen zorbalık karşıtı bütüncül programlar sosyal uyuma katkı sağladığı için oldukça başarılı olmaktadır (Cowie,2011; Estevez ve ark., 2021; Grădinariu & Diac, 2023; McElearnny ve ark., 2008).

Bu araştırma da zorbalığı önlemeyi bütüncül ve sosyal duygusal temelli yaklaşımla olarak ele alarak, biri 60-72 ay çocuklar için çocuk modülü diğeri ise okul öncesi öğretmenlere yönelik öğretmen modülünden oluşan, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) geliştirilmesini ve programı çocuk ve öğretmen açısından inceleyerek alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemini “60-72 aylık çocuklar ve onların öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) uygulanması çocuk ve öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalıklarında nasıl değişikliklere yol açmıştır?” sorusu oluşturmuştur.

Alt Problemler

1. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerindeki değişim nasıldır?

2. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların benimsedikleri zorbalık ile baş etme stratejilerindeki değişim nasıldır?
3. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların zorbalığa şahit olmaları durumunda benimsedikleri zorbalığa müdahale stratejilerindeki değişim nasıldır?
4. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanması ile öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalıklarındaki değişim nasıldır?
5. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çıktılarına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmada sırasında çocuklar ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde soruları gerçeğe en yakın şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sonuçları, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir ortaokula bağlı üç anasınıfında, 60-72 aylık 12 çocuk ve üç öğretmen ile sınırlıdır.

Uygulama sürecine ilişkin veriler, uygulamadan önce ve sonra öğretmenler ve çocuklarla yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla yapılan görüşmelerden, yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla tutulan gözlem notlarından ve çocukların sınıf ortamında çizdikleri resimlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Programın uygulanması aşamasında, birlikte çalışılan üç öğretmen de eş zamanlı olarak aynı oturumlara katılmış ve tüm öğretmenlerle aynı etkinlikler paylaşılmıştır ancak uygulamalar sırasında öğretmenler arasında uygulamaya dönük bazı farklılıklar gözlenmiştir, bu durum araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) uygulanmasının ardından, 06.02.2023 tarihinde gerçekleşen depremden, araştırmacının birinci dereceden yakınlarının doğrudan etkilenmesi sebebiyle, programın etkileri için herhangi bir izleme süreci yürütülemediği, bu sebeple programın incelenmesine yönelik veriler, çalışma grubundan elde edilen son görüşme verileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Zorbalık: fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak daha zayıf durumda olan kişiye karşı yapılan sürekli ve zarar verme amaçlı davranışlardır (Olweus, 1993; Polanin ve ark., 2012).

Zorba: aralarında sosyal, fiziksel ya da duygusal olarak dengesizlik olan kişiye herhangi bir kışkırtma olmaksızın, kasıtlı ve tekrarlayan şekilde zarar veren kişidir (Atik & Güneri, 2013; Salmivalli, 1999).

Mağdur: zorbalığın hedefi olan kişidir (Atik & Güneri, 2013; Salmivalli, 1999, Wu ve ark., 2016)

Seyirci: bir zorbalık durumunda zorbalığa doğrudan şahit olan ancak zorbaya ya da mağdura destek vermeyen kişidir (Salmivalli, 1999; Thornberg, 2013).

Destekçi: bir zorbalık durumunda zorbalığa şahit olan, doğrudan ya da dolaylı olarak zorbaya destek veren kişidir (Salmivalli, 1999; Thornberg, 2013).

Savunmacı: bir zorbalık durumuna şahit olduğunda, mağdura fiziki ya da duygusal olarak destek veren kişidir (Salmivalli, 1999; Thornberg, 2013).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan Zorbalık, Zorbalık Türleri, Zorbalık Roller, Zorbalığın Etkileri, Erken Çocuklukta Zorbalık, Zorbalığı Etkileyen Faktörler, Ekolojik Sistemler Kuramı ve Zorbalık, Zorbalığa Yönelik Program Geliştirme ve İlgili Araştırmalara yer verilmiştir.

Zorbalık

Zorbalık, insanlık tarihinde eski bir kavram olmakla birlikte, sistemli şekilde tanımlanarak bu konuda araştırmalar yapılması, 1970'lerde İskandinav ülkelerinde ve 1990'lı yılların başında da Amerika, Avusturalya gibi ülkelerde başlamıştır. Zorbalık alanyazında ve Türkçede ilk olarak baskı, kuşatma, rahatsız etme gibi anlamlar ifade eden "mobbing" sözcüğüyle ifade edilmiştir. Okul çocukları arasındaki, gruptan bireye yönelik sistematik ve kasıtlı tacizi tanımlamak için kullanılan "mobbing" terimi, zamanla, bireyden bireye zorbalığın, gruptan bireye yönelik olandan daha yaygın olduğunun fark edilmesiyle "bullying" yani "zorbalık" terimiyle ifade edilmeye başlamıştır (Olweus, 1993).

Zorbalık konusundaki ilk çalışmaları yürüten araştırmacı Olweus (1977;1991;1993), zorbalığı bir öğrencinin bir başka öğrenci ya da grubun olumsuz eylemlerine zaman içerisinde tekrarlı şekilde maruz kalması olarak ifade etmektedir. Bahsi geçen "olumsuz eylem" kasıtlı olarak, kendini savunmasını zorlaştıran bir güç dengesizliğine sahip olan mağdura sözel, fiziksel ya da duygusal olarak zarar vermeyi içerir ve tekrarlı olarak gerçekleşir (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 2002). Salmivalli (2010)'e göre ise zorbalık genelde bir kişinin ya da kimi zaman bir grubun kendinden daha az "güçlü" olan birine, tekrarlı ve kasıtlı bir biçimde zarar vermesi, küçük düşürmesi, taciz etmesi ya da dışlamasını ifade eden bir saldırganlık türüdür. Rigby (1999; 2002) ise zorbalığı, başkalarına eziyet etme isteği duyan kişinin, bu isteğini gerçekleştirmek için fiziksel, duygusal ya da zihinsel olarak kendisinden daha geride olan bir başka kişiyi, sistematik

olarak rahatsız etmesi olarak ifade etmektedir. Limber ve Small (2003) ise, fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak daha zayıf durumda olan kişiye karşı yapılan sürekli ve zarar verme amaçlı davranışların tümünü zorbalık olarak tanımlamaktadır.

Okul çocukları arasında ortaya çıkan sorunlar, genel olarak saldırganlık olarak adlandırılır ve zorbalık da saldırganlığın bir alt türüdür ancak her saldırganlığı zorbalık olarak tanımlamak doğru değildir (UNESCO, 2019; Stoley & Slaby, 2013; Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Davranışların zorbalık olarak tanımlanması için üç temel kriter gereklidir;

- Yapılan eylem, kasıt içermeli ve zarar vermeyi amaçlayan saldırgan bir davranış olmalı,
- Tekrarlanan bir yapıda olmalı,
- Zorbalığı yapan ve uygulayan taraf arasında dengesizlik (bu dengesizlik sosyal, fiziksel ya da psikolojik olabilir) olmalı ya da zorbalık bu dengesizliği yaratmayı hedef almalıdır (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2002).

Araştırmacıların çoğu zorbalığı, kasıtlı, tekrarlı ve güç dengesizliği içeren saldırgan davranışlar olarak tanımlasa da zorbalığın her zaman tekrar içermesinin gerekmediğini, mağdurun, zorbalığın tekrarlanacağına yönelik uzun süreli korkulara sahip olmasının da davranışın zorbalık olarak ele alınması gerektiğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Guerin & Hennessy, 2002). UNESCO (2019) ise mağduru kasıtlı şekilde fiziksel, ruhsal, cinsel ya da dijital olarak incitmeyi hedefleyen yıkıcı davranışların, en az ayda bir ya da iki kez tekrarlanmasının, güç dengesizliği de göz önünde bulundurularak “zorbalık” olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Farklı zorbalık tanımlarının başka bir ortak noktası da zorbalığın herhangi bir provokasyon/kışkırtma unsuru olmaksızın, bir kişi ya da gruba karşı yoğun şekilde zarar vermeyi (psikolojik, fiziksel ya da sosyal), mağduru korkutmayı ve rahat bırakmamayı

amaçlayan eylemler bütünü olduğudur (Gülay, 2009; Olweus, 1993; Ybarra ve ark., 2014). Zorbalık, nedensiz (herhangi bir provokasyon olmadan) şekilde ortaya çıkması, davranışın kasıtlı ve tekrarlı oluşu (Ybarra ve ark., 2014; Yöndem & Totan, 2007), mağdur ile zorba arasındaki güç dengesizliği yönünden saldırganlıktan ayrılır (Ayas & Pişkin, 2011; Farrington, 1993; Olweus, 1993; Salmivalli, 2010; Smith ve ark., 1999). Diğer bir deyişle zorbalık mağduru herhangi bir davranışından kaynaklı gerçekleştirmez. Zorbalığı yapan çocuklar, her zaman mağdurdan daha büyük durumdadır (Craig & Pepler, 2007; Gülay, 2010). Bu büyüklük her zaman fiziksel güç açısından olmak zorunda değildir, fiziksel olabileceği gibi akran grubundaki popüler olma/olmama durumu, cinsiyet ya da ırktan kaynaklı avantajlı olma durumu, maddiyat ya da sayıca üstünlük, sosyal statü veya duygusal olarak da olabilir (Borgen ve ark., 2021; Olweus, 1993; Roland & Munthe, 1989). Kimi zaman ise taraflar arasındaki güç dengesizliği; mağduru bireysel farklılıklarının (fiziksel görünümdeki farklılıklar, özel gereksinimleri, dil, kültür ve aile geçmişi vb.) zorba tarafından mağduru incitmek için kullanılmasıyla (Chaux & Castellanos, 2014; Hesapçioğlu & Tural, 2018; Zych ve ark., 2020) ortaya çıkar. Hangi şekilde olursa olsun, zorbalık tekrarlayan bir döngüdür. Döngü devam ettiği sürece, zorba daha da güçlenirken, mağdur daha da zayıflar ve sessizleşir (Camodeca & Goossens, 2005; Ybarra ve ark., 2018).

Zorbalığın genelde yetişkinlerin olmadığı ortamlarda ortaya çıktığı düşünülse de okul, okul çevresi ve oyun ortamları zorbalığın en çok görüldüğü yerlerdir (Farrington & Thofi, 2009; Olweus, 1993; Ybarra ve ark., 2018). Zorbalığın sıklığı ile ilgili araştırmalar, ülkelere ve araştırılan yaş grubuna göre değişmektedir. Olweus (1993), 8-16 yaş çocukları kapsayan araştırmasında, çocukların yaşları ilerledikçe zorbalığa uğrama durumlarının arttığı ancak fiziksel zorbalığın da daha az görülmeye başladığını ortaya koymuştur. Ortaokul düzeyinde zorbalık yapma ya da zorbalığa uğrama oranının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu (Juvonen ve ark., 2003) tahmin edilmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar zorbalığın yaygınlığının, ilkökul düzeyinde %8-%61 arasında değiştiğini, zorbalığa şahit olma düzeylerinin ise %30 dolaylarında olduğunu (Fei ve ark., 2022; Von

Marées & Petermann, 2010; Wang ve ark., 2022), orta okul ve lise düzeyinde ise %10 ile %71 arasında değişebildiğini göstermektedir (Cook ve ark., 2010; Galal ve ark., 2019; Gustina ve Wibowo,2015; Kozasa ve ark., 2017; Lien & Welander-Vatn, 2013). Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise, sözel zorbalığın %45-50, %25-30 dolaylarında da fiziksel zorbalığın görüldüğünü, oransal olarak, yalnızca zorbalık yapanların %14,2, yalnızca zorbalığa uğrayanların %11,6, hem zorba hem mağdur olanların %16,3 ve herhangi bir şekilde zorbalık döngüsünde yer alanların oranını %40 dolaylarında olduğu belirlenmiştir (Polat & Sohbet, 2020; Tural-Hesapçioğlu & Hesapçioğlu, 2018).

Zorbalık Türleri

Zorbalık farklı türlerde ortaya çıkmaktadır. Bazı araştırmacılar, zorbalığı **doğrudan** (vurma, tekme atma, itme, çimdikleme, dalga geçme, tehdit etme, sözlü taciz, elindekini zorla alma) ve **dolaylı** (dedikodu yayma, toplumdaki dışlama, güvenini zayıflatma, olarak ele alırken (Olweus,1993; 1996), bazıları **fiziksel** (fiziksel zarar verme), **sözel** (dalga geçme, küçük düşürme vb.), **sosyal dışlama** (gruptan dışlanmasını sağlama, sosyal statüsüne zarar verme) ve **söylenti yayma** (Monks, 2005) olarak sınıflandırmaktadır. Zorbalığı, **fiziksel zorbalık**, **sözel zorbalık**, **toplumsal manipülasyon** (kişinin toplum gözündeki değerini düşürmeye yönelik eylemler) ve **kişisel eşyalara zarar verme** olarak sınıflandıran araştırmacılar da bulunmaktadır (Mynard & Joseph, 2000).

Tüm sınıflandırmalar göz önüne alındığında, zorbalık türleri genel olarak doğrudan ve dolaylı, uygulanma şekline göre ise fiziksel, sözel, ilişkisel (sosyal) ve siber zorbalık olarak sınıflandırılabilir (Beane; 2005; Boel-Studt & Renner, 2014; Farrington, 1993; Olweus,1996). **Doğrudan zorbalık**; vurmak, itmek, saçını çekmek, eşyalarını izinsiz almak, eşyalarına zarar vermek, alay etmek, oyundan dışlamak, tehdit etmek, bağırarak, internet aracılığıyla kötü yorumlarda bulunmak/linç etmek gibi mağdura yönelik doğrudan saldırganlık içeren davranışları, **dolaylı zorbalık** ise; mağduru sosyal izolasyona maruz bırakma, iftira atma, gruplardan dışlanmasını sağlama, hakkında söylenti yayma,

başkalarının gözünde küçük düşürme gibi mağduru doğrudan hedef almayan, üstü kapalı ya da başkaları aracılığıyla zarar vermeyi içeren saldırgan davranışları içerir (Beane; 2005; Boel-Studt & Renner, 2014; Bowser, 2018; Coyne, 2011; Dane ve ark., 2017; Esteban ve ark., 2020; Gan, 2014; Monks ve ark., 2005; Monks & Romain, 1997; Van ve ark., 2003; Wachs ve ark., 2018).

Uygulanma şekline göre ise **fiziksel zorbalık**; itmek, vurmak, çimdiklemek, tekmelemek, saçını çekmek, yumruklamak, eşyalarını izinsiz ya da zorla almak, eşyalarına zarar vermek gibi fiziksel teması içeren eylemleri (Farrington, 1993; Olweus, 1993), **sözel zorbalık**; alay etmek, bağırmak, sataşmak, isim takmak, küfretmek, iftira atmak gibi davranışları (Farrington, 1993; Monks, 2000; Olweus, 1993), **ilişkisel (sosyal) zorbalık**; akran gruplarından dışlama, oyuna almama, dedikodu yayma, görmezden gelme (yok sayma) gibi davranışları (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Underwood, 2003), **siber(sanal) zorbalık** ise sosyal medya ya da internet yolu ile aşağılama, alay etme, tehdit etme, kişisel özellikleri (fiziksel görünüş, dil, din, etnisite, özel gereksinim vb.) hakkında kötü yorumlarda bulunma, iftira atma, söylenti yayma, kişisel bilgi ya da sırları ifşa etme, hesaplarını çalma gibi davranışları içerir (Makori & Agufana, 2020; Nocentini ve ark., 2010; Willard, 2004).

Zorbalık türlerinde yer alan vurma, itme, alay etme vb. davranışlar aynı zamanda okul ortamlarında görülebilen saldırganlık davranışlarıdır. Saldırgan davranışlar, tüm yaş grupları ile birlikte okul öncesi dönemde de sıklıkla görülmekte ve bu sebeple sıklıkla zorbalıkla karıştırılabilmektedir. Bu durum zorbalığın saldırganlık olarak etiketlenerek, geçici ve gelişimsel bir durum olarak görülmesine ve yetersiz müdahale yaklaşımlarına neden olabilmektedir (Cameron & Kovac, 2016; Main, 1999). Zorbalığa karşı etkili karşı koyma ve müdahale yollarının geliştirilebilmesi için zorbalığın, hem çocuklar hem yetişkinler tarafından çatışma ve saldırganlık durumlarından doğru şekilde ayırt edilmesi çok önemlidir.

Zorbalık Roller

Zorbalık ile ilgili yapılan çalışmalar; zorbalığın yalnızca zorba ve mağdur ilişkisinden ibaret olmadığını, zorbalığın farklı düzeylerde katılım içeren zorba ve mağdur ile birlikte seyirci, destekçi, savunucu gibi roller içerdiğini ortaya koymuştur (Salmivalli ve ark., 1996; Nansel ve ark., 2001). Zorbalık, destekleyen ya da engellemeye çalışan ya da hem zorba hem mağdur gibi birçok farklı rolü de içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu roller; zorba, mağdur, zorba-mağdur, zorba yardımcıları, zorba destekçileri, izleyiciler ve savunuculardır. **Zorba**; zorbalığı yapanı, **Mağdur**; zorbalığa uğrayanı, **Zorba-kurbanlar**; kimi zaman zorbalığı yapan kimi zaman ise kurban rolünde olanları, **Zorba yardımcıları**; zorbalık eylemi sırasında zorbaya doğrudan asistanlık yapan ve yardım edenleri, **zorba destekçileri**; zorbalık eylemi içinde doğrudan yer almayan ancak zorbalığı pekiştirenleri (örneğin bir çocukla alay edildiğini gördüğünde gülen, alkışlayan, onayladığını belli eden), **izleyiciler**; zorbalık eylemini bilen ancak görmezden gelen ve herhangi bir tavır almayanları, **savunucular**; zorbalık sırasında, kurbanı korumaya ve zorbaya karşı koymaya çalışan kişileri ifade etmektedir (Salmivalli ve ark., 1996).

Mağdur

Farklı araştırmalar mağdurların tipik bazı özellikleri olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, hedef çocuklar endişeli ve kendine güvensiz, temkinli ve sessiz olma özellikleriyle dikkat çekebilir (Olweus,1998; Schroeder,2006), bu sebeple zorbalığa hedef olduklarında, genelde, ağlama ve geri çekilme davranışı gösterebilirler. Bu da onların tekrar tekrar hedef olmasına sebep olur. Saldırganlıklara karşılık vermeyen utangaç ve arkadaş grubunda popüler olmayan ve düşük benlik saygısına sahip çocuklar (Ayas & Pişkin, 2011; Card & Hodges, 2008; Olweus,1993), özel gereksinimleri bulunan ya da fiziksel görünümünde farklılık olan, farklı kültür ya da etnik kökenden gelen çocuklar (Farrington & Baldry, 2010) mağdur olma rolünde risk grubunda yer alırlar.

Zorba

Zorbalık, genelde bir provokasyon sonucu gerçekleşmediği için başlangıç noktası kurbandan kaynaklanmaz ve bu sebeple agresyonla sıkça anılır. Saldırganlık, zorbalanın genel davranış örüntüsünde yer alır. Bu agresyon ve düşmanlık hissi yalnızca kurbanı yönelik değil, öğretmenlere, anne-babaya ya da çevrelerindeki diğer kişilere karşı da olabilir.

Sıklıkla yüksek özsaygıya sahip, dürtüsel ve başkalarına boyun eğdirmeye yönelik karakter özellikleri gösterirler (Olweus, 1993). Zorbalar genelde, mağdurlardan daha popüler çocuklardan oluşmakta ve çoğunlukla onları onaylayan ve destekleyen birkaç çocukla birlikte hareket etmektedirler (Cairns ve ark. 1988; Olweus, 1993). Zorbaliğa ve şiddete yönelik onaylayıcı duygulara sahip, saldırgan, yıkıcı hisler besleyen, başkalarına eziyet etmekten keyif alan ve bu doğrultuda ahlaki düşünmeyi bloke ederek, davranışlarını haklı olarak gören, sosyal olarak yetersiz ve duygu yönetiminde başarılı olmayan, empati eksikliği ve duygu izolasyonu yaşayan, çatışmalı ve/veya şiddetin yaygın olduğu aile ortamında büyüyen, normalin ya da üzerinde benlik saygısına sahip ve dürtüsel çocuklar zorba olma noktasında risk grubunda yer alırlar (Gülay,2010; Güvenir, 2005; Kartal & Bilgin,2007; Monks ve ark., 2003; Perren & Alseker, 2006). Yoksulluk, sosyal duygusal problemlere ve ebeveynleriyle düşük olumlu etkileşime sahip çocukların zorbalık yapma olasılığı yükselmekte diğer bir deyişle ebeveyn ruh sağlığı ve çocuğun ebeveyne yönelik olumsuz algıları, çocuğun zorbalık yapmasında riskini artırmaktadır (Ah, 2018; Shetgiri ve ark., 2012).

Seyirci

Seyirci rolü, zorbalık durumlarında çoğunluğu oluşturan kritik bir roldür. Zorbaliğa şahit olan kişinin, mağdura yardım etmek, zorbalığa katılmak, destek olarak zorbayı pekiştirmek veya ortamdaki uzaklaşmak gibi farklı seçenekleri vardır (Salmivalli ve ark., 1996; 1998; 2011). Seyirci ise, zorbalığa doğrudan tanık olan ancak ne zorbaya ne de mağdura yönelik herhangi bir destek göstermeyen kişileri ifade eder. Çalışmalar çocukların çoğunlukta seyirci rollerinde bulunma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Goossens ve ark., 2006; Pronk ve ark., 2013; Salmivalli ve ark., 1996). Zorbalık durumlarının %80-88'inde

mutlaka seyirciler bulunmakta ancak yalnızca %19'unda müdahale davranışları göstermektedir (Atlas & Pepler, 1998; Pepler & Craig, 1995; Hawkins ve ark., 2001). Oysa seyircilerin, tepkileri ya da tepkisizlikleri zorbalığın sıklığını ve tekrarını ciddi ölçüde etkilemekte (Hawkins ve ark., 2001; Salmivalli ve ark., 2011) yani seyircilerin zorbalık karşısındaki kayıtsızlığı, zorbalara davranışlarının desteklendiğini düşündürmekte ve zorbalık davranışlarını artırabilmektedir (Salmivalli ve ark., 1996; Macháčková ve ark., 2013; Zhao & Selman, 2020).

Destekçi

Seyirci-destekçi rolündeki çocukların doğrudan zorbalığa katıldığı ancak bunu doğrudan yapmadığı ifade edilebilir (Olweus, 1993; Espalage ve ark., 2012). Örneğin destekçi fiziksel bir zorbalık durumunda zorbalığı yapan değil ancak zorbaya yardım etmek için mağduru kaçırmaması için tutan kişi olabilmektedir. Araştırmalar destekçilerin, zihin okuma, sosyal becerileri ve akran kabullerinin düşük olduğunu göstermektedir (Camodeca & Goossens, 2005; Sutton ve ark., 1999). Bu durum destekçi rolündeki kişilerin, zorbayı destekleyerek kendi popülaritesini artırmayı ve sosyal beceri eksikliği nedeniyle, yer alamadığı akran gruplarında "korku" salarak, dahil olmayı amaçladıkları ya da hınçlarını çıkarmanın bir aracı olarak kullanabileceklerini göstermektedir.

Savunucu

Zorbalık durumunda, zorbalığa karşı koyan, mağdurun yanında yer alan ve bunu aktif olarak gösteren kişiler savunucu olarak ifade edilir ve çoğu zaman zorbalık döngüsünde tek aktif rolü üstlenen grup, savunuculardır. Savunucu rolünü benimsemiş olanların, akranlar arasında sosyal statüsünün yüksek olduğunu, sosyal becerilerinin ve etik hassasiyetlerinin akranlarından yüksek olduğunu bilinmektedir (Camodeca & Goossens, 2005; Menesini & Camodeca, 2008; Salmivalli, 2014; Sutton ve ark., 1999). Zorba, mağdur, seyirci gibi rollerin sınıf için popülarite ve sosyal kabul oranları değişken olmakla birlikte (Caravita ve ark., 2009; 2010; Salmivalli ve ark., 1996), savunucu rolündeki çocuklar akranları tarafından en çok sevilen ve sosyal kabulü yüksek çocuklardır (Goossens

ve ark., 2006; Monks ve ark., 2002, 2003, 2011; Salmivalli ve ark., 1996). Bu durum akranları tarafından kabul edilme ve onaylanmanın, çocukların savunucu rolleri benimsemesine katkı sağlayabileceğini de göstermektedir. Zorbalıkta zorba ve mağdurdan çok daha fazla sayıda seyirci bulunduğunu düşünülürken, zorbalığa etkili müdahale programlarının temel amaçlarından birinin de seyirci rollerindeki çocukların, savunmacı rollerine geçmesini sağlamak olması gerekmektedir.

Salmivalli vd., (1996)'e göre çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren zorba, mağdur, destekçi, izleyici ve savunucu gibi farklı rollerde yer alabilmekte, bu durum zorbalıktan yalnızca zorba ya da mağdurdan değil tüm çocukların etkilendiğini göstermektedir (Srabstein & Merrick 2013). Erken çocuklukta zorbalık rolleri ile ilgili çalışmalar oldukça kısıtlı olmakla birlikte, zorba, mağdur ve savunucu rolleri dışındaki rollerin, bu dönemde belirlenmesinin oldukça zor olması (Monks ve ark., 2002; 2011; Pellegrini & Bartini, 2000), zorbalığın birbiriyle iç içe geçmiş ve geçişken rollere sahip olması, zorbalığa yönelik müdahale çalışmalarının da çok yönlü ve tüm çocukları kapsayacak şekilde ele alınmasını gerektirmektedir (Gaffney ve ark., 2019; Kärnä ve ark., 2011; Van der Ploeg ve ark., 2016) çünkü zorbalık yalnızca mağdur rolleri üzerinde değil zorba ve izleyici rollerdeki çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar üzerinde yıkıcı ve uzun süreli etkilere sahiptir (Cook ve ark., 2010; Hawker & Boulton, 2000; Rigby, 2003; Ttofi ve ark., 2011a; Wolke ve ark., 2013). Zorbalık rolü ile karakterize saldırgan davranışlar ise suç işleme ve bağımlılık gibi risklerini artırmaktadır (Loeber & Dishion 1983).

Zorbalık her ortamda ortaya çıkabilmekte ancak okul çağı çocuklarının çoğu, zorbalığa okul ya da okullarla ilişki ortamlarda şahit olmaktadır (Craig ve ark., 2000). Bu duruma şahit olan çocuklar çoğunlukla zorbalığın, zaten yanlış bir davranış olduğunu bilir, bu sebeple kaygılı ve üzgün hisseder (Nishina & Juvonen, 2005; O'Connell ve ark., 1999), ancak yine de çoğu zaman, zorbalığa karşı koymakta çok aktif davranmazlar (Atlas & Pepler, 1998; Craig ve ark., 2000; Hawkins ve ark., 2001). Bu durum, çoğu zaman, o an uygun olan karşı koyma davranışının ne olduğunu bilmemelerinden ve kendilerinin de

zorbalığa uğrama ihtimalinden kaynaklanabilmektedir (Rock & Braid, 2011). Bir süre zorbalığa maruz kalan çocuklar sonraki yıllarda da zorbalığa uğrayamaya devam etmekte aynı şekilde bir dönem akranlarına saldırgan davranan çocuklar ilerleyen zamanlarda buna devam etmektedir yani zorba ya da mağdur rolleri müdahale edilmedikçe uzun yıllar sürmektedir (Olweus, 1993; 1997; 1998). Bu sebeple, çocukların erken yaşlardan itibaren zorbalığa karşı koymayı öğrenerek savunmacı rolleri benimsemelerinin sağlanması hem kendileri hem diğer çocuklar için zorbalık riskinin en az indirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Zorbalık durumlarında seyirci rolünde olan çocukların müdahale etmesi sağlanabilirse, güç ve popüler olma amacıyla zorbalık yapanlara, zorbalığa tolerans gösterilmediğine dair net bir mesaj verilmiş olur. Seyircilerin, aktif hale gelmesi yalnızca ortamda bulunan mağdur için değil, gelecekteki olası mağdurlar için de koruyucu olacak ve mağdurların yardım arama davranışlarını da artıracaktır. Zorbalığa tolerans göstermeyen akranların bulunduğu bir ortamda, zorbalık ortaya çıksa bile mağdur ihtiyaç duyduğu sosyal ve duygusal desteğe kavuşarak zorbalığın negatif etkilerinden daha az etkilenecektir (Kärnä ve ark., 2011; Thornberg ve ark., 2012).

Erken Çocukluk Döneminde Zorbalık

Zorbalığın okul çağı çocukları arasında yaygın olduğu kabul edilmekle birlikte okul öncesi dönem çocukları arasında zorbalığın varlığı ve yaygınlığı ile ilgili farklı tartışmalar (Crick ve ark., 1999; Kirves & Sajaniemi, 2012; Pepler & Cummings, 2016) bulunmaktadır. Saldırganlık ya da çatışma durumlarının okul öncesi dönemde sıklıkla deneyimlendiği kabul edilse de zorbalığın temel niteliklerinden olan "kasıt" yani niyetin okul öncesi dönem çocuklarında henüz var olmadığı, saldırgan ve çatışmalı davranışların gelişimin bir basamağı olduğuna yönelik yaygın bir anlayış bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde zorbalık olmadığına yönelik inanç, yıllarca erken çocuklukta zorbalığı önleyici ve müdahale programlarının gereksiz görülmesine sebep olmuştur (Main, 1999). Erken çocuklukta

saldırgan davranışların genelde oyuncak paylaşımı ve yetişkinlerin ilgisini çekmeye yönelik çatışmalarla ilgili olduğu düşünülse de (Arthur ve ark., 1993) saldırgan olduğu düşünülen davranışlarla ilgili kimi araştırmalar saldırgan davranışların çatışma durumlarından çok daha karmaşık olduğunu, çoğu zaman çatışma ya da kışkırtma olmaksızın meydana geldiği (Main,1999) ve yetişkinler tarafından dikkate alınmaması ya da görmezden gelmeleri durumunda zorbalık davranışlarına zemin hazırlayabileceğini ortaya koymaktadır (Clark, 1990; Commonwealth Department, 1999; Olweus,1993; Rigby, 1994). Diğer bir grup araştırma ise, erken çocuklukta da zorbalığın olduğunu ve her altı çocuktan birinin zorbalığa uğradığını göstermektedir (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Alsaker & Valkanover, 2001; Camodeca ve ark., 2015; Kochenderfer & Ladd, 1996; Kirves & Sajaniemi, 2012; Monks, Ruiz & Val, 2002).

Çocukların saldırgan davranışlarının kaynağını çatışma ve anlaşmazlıkların oluşturduğuna dair inanç, yetişkinlerin bu durumları çatışmaya müdahale olarak ele almasına sebep olmakta (Main, 1999; Pepler & Cummings,2016; Storey & Slaby, 2013) ve bu durumda, var ise zorbalık durumlarının ya da saldırganlığın kaynağı olan faktörlerinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Oysaki etkili erken müdahale ya da önleyici uygulamaların geliştirebilmesi ancak şiddetin doğasını anlamakla mümkündür. Erken çocukluk döneminde yer alan çocukların zorbalığa yönelik tanımlarında zorbalığı, üst yaş gruplarından daha geniş yorumladıkları, zorbalığa yönelik daha fazla örnek verdikleri (Madsen, 1996), ancak zorbalığın temel unsurları olan niyet, tekrar ve güç dengesizliğine dikkat etmedikleri (Monks & Smith, 2006), çatışma ya da tekrarlı olmayan saldırgan davranışları da zorbalık olarak ele aldıkları, üst yaş grupları kadar doğru ayırt edemedikleri (Smith & Levan,1995; Smith ve ark., 2002) bilinmektedir. Bu durumun, küçük çocukların zorbalığın "saldırganlık" yönüne odaklanmalarından kaynaklandığı, bu sebeple mağdur üzerinde olumsuz etki bırakan saldırgan davranışları tekrarlı ya da kasıtlı olup olmadığına bakılmaksızın zorbalık olarak nitelendirme eğiliminden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Madsen,1996). Main (1999) dört farklı okul öncesi kurumunda çocukların şiddet davranışlarını incelediği araştırmada, okul

personeliyle yapılan görüşmede tüm yaş gruplarında çocuklar arasındaki en büyük çatışma sebebinin oyuncakların paylaşılabilmesi olduğu ifade edilmiş ancak Main gerçekleştirdiği katılımsız gözlemlerde, saldırgan davranışların çoğu zaman aslında hiçbir çatışma nedeni olmaksızın ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Bu durum aslında zorbalık olabilecek davranışların öğretmen ya da bakım verenler tarafından çatışma ya da anlaşmazlık olarak da yorumlanabildiğini göstermektedir.

Özözen-Danacı ve Çetin'in (2019) 48-60 aylık çocukların okul zorbalığına yönelik düzeylerini değerlendirdikleri araştırmaya göre; okul zorbalığının küçük çocuklar arasında düşünüleninden daha yaygın olduğunu, erkek çocukların kız çocuklara oranla daha yüksek düzeyde zorbalık eğilimi gösterdiklerini, en yüksek zorbalık eğilimi gösteren grubun aile içi şiddete maruz kalmış çocuklar, aile dışı çevrede şiddete tanık olmuş ve anne eğitim düzeyi düşük olan çocuklardan oluştuğunu ortaya koymuştur.

Çocukların zorbalık ve saldırgan davranışlarının temelinde zevk, statü kazanımı, özsaygıyı güçlendirme, kendini gerçekleştirme veya bağ kurma gibi (Bessant & Watts, 1993; Olweus, 1989; Tattum & Herbert,1992; Özözen-Danacı & Çetin, 2019; Pepler & Cummings,2016) çok farklı motivasyon kaynakları olabilmektedir. Yetişkinlerin saldırganlıkla kolaylıkla karıştırılabilen zorbalık durumlarını ayırt edebilmek için, bu davranışların temelinde yer alan amaçları doğru şekilde tespit ederek uygun müdahaleler geliştirmeleri hem yıkıcı davranışların azaltılması hem de eğer var ise zorbalık davranışlarına yönelik önleyici ve müdahale stratejileri geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Sınıf ortamlarında zorbalık olup olmamasından bağımsız olarak, erken yaşlarda ortaya çıkan şiddet formları hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olunursa, o kadar etkili stratejiler geliştirilebilir. Çocukların en erken yaşlardan itibaren şiddet kullanarak oyuncak paylaşımı, akran ya da yetişkin ilgisi gibi konularda başarılı olamayacağını, başkalarına zarar vermeye haklarının olmadığını ve bu konularda tolerans gösterilmeyeceğini

öğrenmeleri gerekir. Bu da ancak yetişkinlerin önleyici ve müdahale edici yaklaşımlarıyla mümkündür (Kirves & Sajaniemi, 2012; Main, 1999; Pepler & Cummings, 2016).

Zorbalığın Etkileri

Zorbalık tanımı gereği tekrarlayan, kasıtlı saldırgan davranışlardan oluştuğu ve zorba ile mağdur arasındaki dengesizlikten güç aldığı için zorbalığa dahil ya da şahit olan tüm çocukları etkilemektedir (Flaspohler ve ark., 2009; Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Rigby, 2003; Ttofi ve ark., 2011a; Wolke ve ark., 2013). Çoğu zaman zorbalığa maruz kalan çocuklar daha kırılgan hale gelerek sonraki yıllarda da zorbaların hedefi olmaya devam etmekte, aynı şekilde bir dönem akranlarına saldırgan davranan çocuklar elde ettikleri popülerlik, güç duygusu ve seyirci ilgisi gibi sebeplerle ilerleyen zamanlarda da buna devam etmektedir yani zorba ya da mağdur rolleri müdahale edilmedikçe uzun yıllar sürmektedir (Olweus, 1997; 1998; 1993; Salmivalli ve ark., 1996). Zorbalığa maruz kalan çocuklar mutsuz olmakta, akademik performanslarında sorun yaşamakta ve zorbalık durumları devam ettikçe öğretmenlerinin zorbalığa müdahale edeceğine dair güvenleri azalmakta ve "güvende" hissetmedikleri için okula devam etmekte sorun yaşayabilmektedir (Boulton ve ark., 2010; Juvonen ve ark., 2000; Rigby & Slee, 1991; Smith & Shu, 2000). Mağdur çocuklar, daha yüksek sosyal izolasyon ve okuldan kaçınma puanlarına (Camodeca ve ark., 2015), daha yüksek depresyon riskine ve daha az arkadaşına sahiptir (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Jang & Seong, 2007; Kochenderfer & Ladd, 1996). Zorbalık mağdur çocuğun öz saygısına, sosyal duygusal gelişimine ve genel sağlığına zarar vererek (Copeland ve ark., 2013; Egan & Todorov, 2009; Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Ttofi ve ark., 2011a; Wolke ve ark., 2013) mağdur yönünden depresyon, anksiyete bozukluğu, intihar düşünceleri gibi yıkıcı psikolojik etkilere (Holt ve ark., 2015; Liu ve ark., 2018), zorba yönünden ise kısa ve uzun vadede suç işleme, uyuşturucu kullanımı, şiddet içeren saldırgan davranışların artarak devam etmesi riskine (Ttofi ve ark., 2011b; Ttofi ve ark., 2016; Ttofi & Farrington, 2012; Valdebenito ve ark., 2015; 2017) yol açar.

Erken çocuklukta zorbalığın var olup olmadığına yönelik tartışmaların varlığı zorbalığa yönelik koruyucu çalışmaların geliştirilmesini de zorlaştırmaktadır (Arthur ve ark., 1993; Hanish ve ark., 2003; Storey & Slaby, 2013). Oysa, erken çocukluk sınıflarında da zorbalık durumlarının ortaya çıkabildiği (Gartrell,2008; Humphrey & Crisp 2008; Kirves & Sajaniemi,2012; Vlachou ve ark., 2013), okul öncesi eğitimden hemen sonra gelen, ilkokul düzeyinde (Chen & Astor, 2009; Pellegrini & Bartini, 2000) ve sonraki düzeylerde ise zorbalığın yaygınlığının azımsanmayacak düzeyde olduğu bilinmektedir (Andreou & Bonoti, 2010; Boulton, Smith & Cowie, 2010; Larochette, Murphy & Craig, 2010; Shin, 2010; Von Marées & Petermann, 2010; Wei & Chen, 2012; Wei & Jonson-Reid, 2011).

Yapılan boylamsal çalışmalar, geçmişte zorbalığa uğrayan çocukların ilerleyen yaşlarla büyük ölçüde normalleşmiş olsalar dahi zorbalığa uğramayan akranlarına göre depresyona girme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve özgüvenlerinin daha düşük olduğu göstermiştir (Arseneault ve ark., 2009; Lereya ve ark., 2015; Silberg ve ark., 2016; Wolke ve ark., 2013). Bu durum zorbalığın yaşamın ilerleyen yıllarında da bireylerin hayatında iz bıraktığını göstermektedir (Moore ve ark., 2017). Okul çağında “zorba” olarak nitelenen çocukların, %60’ı herhangi bir suçtan mahkûmiyet aldığını, %35-40’ının ise üç veya daha fazla mahkûmiyet aldığını, zorbalık yapmayan çocuklarda ise bu oranın %10 dolaylarında olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Olweus, 1993). Bu durum zorbalık davranışlarına erken yaşlarda müdahale edilmediğinde, saldırgan davranışların yetişkin yaşlarda da devam ettiğini göstermektedir (Takazawa ve ark., 2014).

Zorbalığa maruz kalmanın kişide bırakacağı duygusal etkiler dışında, en büyük zararı, temelde çocuğun yaşam ve eğitim hakkını tehdit ediyor olmasıdır (Eriksson et al. 2002), tüm çocukların herhangi bir zorbalığa ya da tacize uğramadan eğitim alma hakkı tartışmasıdır. Okul ortamındaki zorbalık durumları, çocukların sınıf iklimine yönelik algısını da etkilemektedir. Zorbalık yapan veya zorbalığa uğrayan çocukların sınıf iklimine yönelik algıları olumsuz iken, zorbalığa hiçbir şekilde dahil olmayan akranları aynı sınıf iklimini olumlu algılayabilmektedir (Bilgin & Yurtal, 2009). Sınıf ikliminin olumsuz olduğunu hisseden

bir çocuğun ise okulla, öğretmenle ve akranlarıyla bağlarının hem fiziksel hem duygusal olarak zarar görmesi kaçınılmazdır (Due ve ark., 2005; Hawker ve Boulton, 2000; Rigby & Slee, 1991).

Küçük çocukların bilişsel becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri sebebiyle zorbalık gibi durumlardan, daha ileri yaştaki çocuklardan daha az etkileneceğine yönelik inancın aksine küçük çocuklar da zorbalıktan benzer şekilde etkilenmekte (Kirves & Sajaniemi, 2012, Storey & Slaby, 2013) stres, kaygı, depresyon, sosyal izolasyon gibi duygular kişisel, akademik ve sosyal gelişimlerini tehdit edebilmektedir (Finkelhor ve ark., 2006; Rigby, 1998). Zorbalığa uğrayan çocukların, zorbalığı yeniden yaşamamanın önüne geçmek ya da zorbalığı yapan kişilere karşılık verememenin acısını çıkarmak için başkalarına zorbalık yapma ve okula karşı olumsuz tutum geliştirme ihtimalleri de yükselmektedir (Nansel ve ark., 2001).

Zorbalığın, yalnızca mağdur ve zorbayı değil tüm çocukları etkilemesi, zorbalığa yönelik çalışmaların tüm çocukları içerecek şekilde yürütülmesinin gerekli olduğunu göstermektedir.

Zorbalığı Etkileyen Faktörler

Zorbalığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır, bunlar:

Cinsiyet

Zorbalığın cinsiyet ile ilişkisine yönelik araştırmalarda, erkek çocukların, kız çocuklardan daha sıklıkla zorba rolünde olduğu, (Salmivalli ve ark., 1996; Baldry & Farrington, 2000; Espelage, 2000; Hodges & Perry, 1999; Kartal & Bilgin, 2007; Rigby, 2005; Salmivalli & Nieminen, 2002), zorbalığa uğramada ise cinsiyetler arasında anlamlı fark olmadığını (Garner & Lemerise, 2007; Salmivalli ve ark., 1996) ortaya koyan çok sayıda araştırma ile birlikte tüm yaş gruplarında hem zorbalık yapma hem zorbalığa uğramada erkek çocukların oranının, kız çocuklarınıninkinden daha yüksek olduğunu (Akduman, 2012; Tural-Hesapçioğlu & Hesapçioğlu, 2018), dolaylı zorbalığa uğramanın erkek çocuklarda

daha fazla görülmekle birlikte, fiziksel zorbalık içermeyen dolaylı zorbalığa uğrama oranı kız çocuklarda daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Wang ve ark., 2009).

Aile

Ebeveynler, zorbalık davranışlarını etkilemede çok önemli bir rol oynamakta ve hem koruyucu hem de risk faktörü olarak öne çıkmaktadır. Yakınlık, demokratik tutum, karşılıklı ilgi ve iyi ebeveyn-çocuk ilişkileri gibi olumlu ebeveynlik davranışları, daha düşük düzeyde zorbalık ve mağduriyet ile ilişkilendirilirken (Luk ve ark., 2016; Xu ve ark., 2020), tersi şekilde otoriter ebeveynlik, ebeveyn ihmali ve zayıf ebeveyn-çocuk iletişimi gibi olumsuz ebeveynlik davranışları, daha yüksek düzeyde zorbalık davranışıyla ilişkilendirilmektedir (Dedova & Banik, 2019; Gomez-Ortiz ve ark., 2019; Lee & Wong, 2009; Meng ve ark., 2022; Rokoyah & Hastuti, 2019). Ebeveyn ile yüksek disipline dayalı ancak zayıf duygusal bağlara sahip çocuklar hem zorbalık yapma (Katz ve ark., 2019) hem de mağdur olma yönünden risk altındadır (Gomez-Ortiz ve ark., 2019). Ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın ve etkileşimin kalitesi, zorbalık mağduriyetine karşı koruyucu olmakla birlikte (Wu ve ark., 2022), zorbalığa yönelik ve etkili iletişim içeren ebeveyn müdahaleleri de çocukların zorbalık davranışlarını azaltmaktadır (Chen ve ark., 2020).

Sınıf iklimi ve akran ilişkileri

Zorbalığın ortaya çıkması ya da engellenmesinde etkiye sahip olan unsurlardan biri de sınıf ikili ve akran ilişkileridir. Zorbalığın en çok sınıf içinde daha sonra ise okul ve ilişkili yerlerde (okul yolu, okul dışı, oyun bahçesi vb.) gerçekleşmekte ve sınıf ikliminden doğrudan etkilenmektedir (Farrington & Thofi, 2009; Kartal & Bilgin, 2007; Kepenekçi & Çınkır, 2006; Olweus, 1993; Ybarra ve ark., 2018). Sınıf içinde akran ilişkilerinin iyi olması, çocukların sınıf ortamı ve akran gruplarında kabul görmesi, zorba ve mağdur olma durumlarından koruyucu etkiye (Gülay, 2010) sahip olmakta aksi durumda sosyal olarak ilişkileri zayıf olan ve yalnız durumlar olan çocuklar daha fazla zorbalığa uğrayabilmektedir (Eslea ve ark., 2003). Bazı sınıf ortamlarında zorbalığın diğerlerinden daha sık ortaya çıktığı

bilinmekte ve bunu iki nedeni olduğu düşünölmektedir; ya bazı koşullar zorbalığın ortaya çıkmasına ya da artmasına sebep olmakta ya da bazı koşullar zorbalığın ortaya çıkmasını engellemekte ya da sıklığını azaltmaktadır (Kirves & Sajaniemi, 2012; Olweus,1993). Çocukların ebeveynleri tarafından yetiştirilme koşullarını ve biçimlerini değiştirmenin çoğunlukla mümkün olmadığı göz önüne alındığında, sınıf ortamlarında zorbalığın ortaya çıkışını engellemek ya da müdahale etmek konusunda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamını sürekli izlemeye olması, sınıf içindeki olumlu tutumları ile saldırgan ve zorba davranışları önleme ve müdahale etmeye yönelik davranışları ile zorbalığın ortaya çıkışı arasında negatif bir ilişki vardır (Olweus, 1993).

Öğretmen

Zorbalığın, ortaokul ve lise gibi daha üst yaş gruplarında (müdahale ile ilgili yetersizlikler olmakla birlikte), küçük yaşlardan daha kolay farkına varıldığı bilinmektedir (Eslea & Rees,2001; Hellström ve ark., 2015). Aslında özellikle erken çocuklukta, öğretmen ve çocukların tüm gün beraber olduğu düşünöldüğünde bu durum şaşırtıcıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin tüm gün çocuklarla beraber olmalarına karşılık, küçük çocukların yaşları bilişsel gelişimleri gereği başkalarına bilerek isteyerek zarar veremeyeceklerini düşünmeleri (Main,1999; Storey & Slaby, 2013) ya da özellikle zorbalık gösteren çocuğu “davranış problemleri olan çocuk” olarak daha genel değerlendirmeleri ya da zamanla zorbalığa dönüşen “ön zorbalık” davranışları anlamayarak, yalnızca saldırgan davranışlar olarak görmeleri zorbalığı fark etmelerini zorlaştırabilmektedir (Storey & Slaby, 2013). Humphrey ve Crisp (2008), okul öncesi eğitime devam çocukları zorbalığa uğramış olan ailelerle yaptıkları araştırmada, ailelerin, öğretmenlerin zorbalığın okul öncesi dönemde de gerçekleşebileceğinin farkında olmadıklarını, zorbalık davranışlarını “saldırganlık” olarak görme eğiliminde olduğunu ve yüzden zorbalığı önleyici ve müdahale edici çalışmalar yapmadıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Farrel (1999)'e göre okul öncesi öğretmenleri davranışların “zorbalık” olarak kabul etme konusunda tereddüt göstermekte, bunun yerine bu davranışları uygunsuz ya da kabul

edilemez olarak ele alma eğilimi göstermektedir. Oysa bunun yerine öğretmenlerin tüm çocuklar için sorumlu bir rol model olması, bir yandan tüm çocuklara yakın ve destekleyici yaklaşırken diğer yandan zorbalık gibi kabul edilemez davranışların farkında olarak açıkça sınır getirmeleri ve sınır ihlalleri ortaya çıktığında, fiziksel ya da duygusal bir ceza kullanmaksızın çocukları davranışların negatif sonuçlarıyla yüzleştirmeleri gerekmektedir (Olweus & Limber, 2010). Zorbalıkta hem koruyucu hem risk faktörünü oluşturan öğretmenlerin, zorbalık davranışlarını tanıma ve ayırt etmeleri, zorbalık konusunda çocukları bilgilendirme, zorbalıktan koruyucu becerileri, baş etme ve müdahale stratejilerini çocuklara kazandırma konusunda bilgi ve deneyim sahip olmaları oldukça önemlidir, bu yüzden zorbalığa yönelik önleme ya da müdahale programlarına öğretmenlerin de dahil edilmesi, çocukların bu tür programdan elde edecekleri faydanın artırılmasında önemli bir yere sahiptir.

Sosyo-Ekonomik Düzey

Zorbalığı etkileyen risk faktörlerinden biri de sosyo-ekonomik düzey olarak öne çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların, zorbalık davranışı sergileme veya zorbalık mağduru olma riskinin daha yüksek olduğu (Magklara ve ark., 2012; Pervanidou ve ark., 2019; Dietrich & Zimmermann, 2019; Qorbani ve ark., 2022) görülmektedir. Zorbalığa müdahale ve önlemeye yönelik program çalışmalarında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklara yer verilmesinin, düşük sosyo-ekonomik düzey ile doğrudan ilişkisi olan; stres, saldırganlık, işlevsiz aile ilişkileri, sosyal beceri yetersizlikleri ve diğer psikososyal risk faktörleri (Hong, 2008; Matthews ve ark., 2017; Plaza-González ve ark., 2022) ve onlar ile ilişkili olarak ortaya çıkabilecek zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama risklerinin azaltmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Önleyici Program Geliştirmenin Unsurları

Zorbalık karşıtı programlarda hangi yaşları ve becerileri kapsamaması gerektiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Zorbalık rollerinin ve etkilerinin ileri yaşlarda daha

belirgin hale gelmesi ve ergenlikte daha yıkıcı şekilde görülmesi sebebiyle (Due & Holstein, 2008; Rigby,1997), zorbalığa yönelik müdahale programlarının 14 yaş üzeri gençleri kapsamı gerektiğine yönelik (Thofi & Farrington, 2011) görüşler bulunmakla birlikte, Olweus Zorbalığı Önleme Programı ve KiVa gibi zorbalık karşıtı programlarla yapılan çalışmalar, zorbalık karşıtı programların ilkokul çocuklarına ortaokul çocuklarından ve daha küçük sınıflara büyük sınıflardan daha fazla fayda sağladığını (Smith, Salmivalli & Cowie, 2011; Yeager, Fong, Lee ve Espelage, 2015) göstermektedir. Çocukların yaşları ilerledikçe, zorbalığı bir statü aracı olarak kullanımının artması (Ellis ve ark., 2016) ve yetişkin uyarılarını dikkate alma durumlarının azaldığı dikkate alındığında zorbalığın gerçekleşmesini beklemeksizin çocuklara, akranlara saygı duyma, sosyal statülerini olumlu şekilde artırma, toplum içinde olumlu şekilde yer alabilecekleri “pozitif roller” benimsemelerine katkı sağlayan, zorbalıklarla baş etme stratejilerini içeren zorbalık karşıtı programlar geliştirmek ve bu programların başarısını değerlendirmek oldukça önemlidir (Kochenderfer-Ladd, 2004; Scambler, Harris, ve Milich, 1998; Smith, 2017; Reijntjes, Stegge, Terwogt, Kamphuis ve Telch, 2006).

Zorbalığa yönelik roller her zaman belirgin ve ayırt edilebilir olmasa da vardır (Salmivalli ve ark., 1996) ve bu rollere sahip çocuklar sınıf ortamlarında sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimi tüm çocuklar için faydalı hale getirmek için tüm zorbalık rollerinin sınıf ortamında var olabileceğini bilmek ve zorbalığın göz önünde gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılmaksızın çocukların hayatındaki koruyucu faktörlerin artırılması önemlidir. Bu faktörlerden biri de çocukların akranlarıyla olumlu etkileşimlerini artıran, başkalarına zarar vermeden, kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve çocuğun okul ortamına uyumu kolaylaştıran sosyal yeterlidir. Sosyal yeterlilik; çocukların beklenmedik durumlara uyum sağlamasına, duygularını düzenlemelerine, akranları ile iş birliği içerisinde çalışabilmesine, olumlu sosyal davranışlar göstermesine katkı sağlarken bu sayede akran kabulünü, dolayısıyla arkadaş edinmeyi de kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Denham ve ark., 2003; Rubin ve ark.,1998; Vaughn ve ark., 2009; Waters ve Sroufe, 1983). Başkalarının

duygularını anlayan ve uygun şekilde karşılık veren, kendi duygularını uygun şekilde gösterebilen, akranlarıyla iş birliği ve olumlu sosyal etkileşim kurabilen, kendi hedeflerini başkalarına zarar vermeden gerçekleştirebilen çocuklar akranları tarafında sevilmede (Bost ve ark., 1998; Cillessen, 2011; Cillessen & Bellmore, 2011; Cillessen, Schwartz ve Mayeux, 2011; Santos ve ark., 2013) aksi durumda ise bu becerilere sahip olmayan çocukların hem saldırgan davranışlar gösterme hem de akranları tarafından reddedilme olasılığı yükselmektedir (Monks ve ark., 2003; 2011; Pozzoli, 2012; Salmivalli ve ark., 1996). Bu durum bir döngüye sebep olarak çocuğun saldırgan davranışları sebebiyle akran reddini artırırken, akranları tarafından reddedilen çocuk ise daha da saldırganlaşır ve akran etkileşimi eksikliği sebebiyle sosyal becerilerinin gelişmesi olasılığı azalır (Prinstein ve ark., 2009).

Tüm zorbalık rollerinin, sosyal becerilere sahip olma ya da o becerileri uygun durumda kullanabilmelerini ifade eden sosyal yeterlilik ile pozitif ya da negatif yönde ilişkisi vardır (Arseneault ve ark., 2006; Camodeca & Goossens, 2005; Caravita ve ark., 2009;2010; Fox ve Boulton, 2005; Gini ve ark., 2008; Malti ve ark., 2010; Perren & Alsaker, 2006; Pozzoli & Gini, 2010; Olthof, 2012). Tüm çocukları zorbalıktan korumak ve zorbalığa karşı güçlendirmek için çocuklara olası zorbalık durumlarında uygun şekilde karşı koymaya yönelik becerilerin öğretilmesi (Rock & Baird, 2011), savunucu rolünde bulunabilecek çocukların sayısının artırılması için çocukların sosyal ve duygusal becerilerini (Smith ve Brain, 2000) desteklemek oldukça önemlidir.

Zorbalığı önleyici programlarda yer alması gereken öğelere karar vermek için zorbalık rollerindeki çocukların hangi becerilerinde farklılıklar olduğunu dikkate almak oldukça önemlidir. Zorbalık yapanların, liderlik puanlarının yüksek ancak işbirliği ve başkalarına fayda sağlayacak davranış puanlarının düşük; mağdurların sosyallik, liderlik ve içselleştirme ve pro-sosyal davranış ve duygu anlama puanlarının düşük, itaat ve çekingenlik davranış puanlarının ise yüksek olduğu (Arseneault ve ark., 2006; Parren & Alsaker, 2006; Malti ve ark., 2010), savunucuların ise duyguları anlama ve yönetme

becerilerinin (Belacchi & Farina, 2010; Denham ve ark., 2003; Jenkins & Nickerson, 2019) gelişmiş olduğu bilinmektedir. Bu sebeple programlarda bu becerilere yer verilmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının benimsedikleri zorbalık rollerini araştıran çalışmalar, okul öncesi dönemde de zorbalık rollerinin var olduğu göstermekle birlikte (Comedeca ve ark., 2015; Monks ve ark., 2005; Rock & Braid,2012) bu rollerin üst yaş grupları kadar keskin olmadığını (Caravita ve ark., 2009; Comedeca ve ark., 2015) ancak çocukların yaşları ilerledikçe zorbalık ve benimsenen rollerin yerleşik hale gelmektedir. (Storay ve Slaby,2013). Bu sebeple, erken yaşlarda zorbalığı açık şekilde ele alan, çocukların zorbalığı anlamlandırmasını destekleyici, çocukların saldırgan davranışları düzenlemelerine yardımcı, sosyal statüleri ve akran kabulünü artıran sosyal beceriler ve zorbalıkla baş etme ve savunmacı olmalarını destekleyen müdahale stratejilerini içeren müdahale programları geliştirilmesi gerekmektedir (Comedeca ve ark., 2015; Wee ve ark., 2021; 2022). Rock & Braid (2012), altı yaşındaki çocukların dahi varsayımsal durumlarda izleyici rollerinin, savunucu rollere geçebilmesi için uygun stratejiler üretebildiklerini ortaya koymuştur, bu durum erken çocuklukta zorbalığa karşıtı programların küçük yaşlardan itibaren uygulanabileceğini göstermektedir.

Araştırmalar çocukların %40'ının zorbalıkla baş etmenin tek yolunun zorbalık yapmak olduğunu düşündüğü (Polat & Sohbet, 2020) göstermektedir. Bu durum çocukların zorbalıkla baş etmeye yönelik becerilerinin eksik olduğunu ve bu becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalık, ister mağdur olarak isterse izleyici olan olarak, çocuğun hayatında ciddi bir stres ve tehdit kaynağı olduğu için, bu konuda izlenen baş etme becerileri oldukça önemlidir. Başa çıkma; karşılaşılan stres-yaratıcı durumların çözülmesi ya da stres durumuna yönelik duysal tepkilerin düzenlenmesi için amaçlı olarak gösterilen bilişsel ya da davranışsal çabaların tümü olarak ifade edilebilir (Compas ve ark., 2001). Stres ya da kaygı yaratan durumlarda kullanılan baş etme stratejileri temelde aktif ve kaçınmacı olmak üzere ikiye ayrılır. Aktif

stratejiler, bireyin yaşadığı duruma doğrudan müdahil olarak, sorununu çözmek ya da düzeltmek için ortaya koyduğu sözel ya da davranışsal eylemlerdir. Kaçınmacı başa çıkma stratejileri ise, bireyin kaygı uyandıran durumdan uzaklaşmasıdır ya da durumu zihninden uzak tutmaya yönelik çaba göstermesidir. Okul öncesi dönemde zorbalığa yönelik önleyici ya da müdahale çalışmaları, sistematik olmalı, öğretmen ve personel eğitimleri, çocuklar için tasarlanmış interaktif uygulamalar ve ebeveyn oturumları içermelidir. Zorbalıkla mücadele bütünsel bakış açısıyla ele alınmalı, farklı yaklaşımlar denenerek en etkili olanları belirlenmeli ve tüm paydaşları kapsamalıdır (Rigby & Johnson, 2003). Program yaklaşımı ne olursa olsun, zorbalık karşıtı açık bir politika benimseyerek bunu çocuklar, aileler ve tüm personelle paylaşmak önemlidir.

Zorbalığa yönelik önleme programlarında yer alan bilgi ve beceriler ile birlikte programın geliştirmede benimsenin yaklaşım da önemlidir. Alanyazında, sosyal-duygusal öğrenme temelli programlar sıklıkla yer almaktadır (Papamichalaki, 2021). Sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) programlarının çocuklukta zorbalığa ve sosyal duygusal gelişime yönelik etkili müdahaleler içerdiği bilinmektedir (Coelho & Sousa, 2021; Grădinariu & Diac, 2023). Bu programlar, temelde zorbalığa karşı mücadeleyi hem bireysel hem grup temelli ele alarak, zorbalığı önlemede etkili olduğu bilinen; duygusal okuryazarlığı, öz farkındalığını, öz denetimi, empati ve kişilerarası becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Coelho & Sousa, 2021; Grădinariu & Diac, 2023; Song & Kim, 2022). Okul temelli SEL programlarının uygulanmasının, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini önemli ölçüde etkileyerek, saldırgan davranışları azaltmada olumlu etkisi gözlemlenmiş olup, bu programlar hem daha güvenli ve daha kapsayıcı bir okul ortamı yaratmaya yardımcı olmakta (Portnow ve ark., 2018) hem de zorbalık yapma ve mağduriyet riskini azaltmaktadır (Durlak ve ark., 2011; Knowler & Frederickson, 2013; Ttofi & Farrington, 2010).

Ekolojik Sistemler Kuramı ve Zorbalık

Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ekolojik sistemler kuramı, erken çocukluk gelişimi ve eğitimi de dahil olmak üzere farklı bağlamlarda insan gelişimi anlamak ve açıklamak için kapsamlı bir çerçeve oluşturur (Levine & Breshears, 2019). Ekolojik sistemler kuramına göre, çocuğun gelişimi üzerinde en dar çerçeveyi (micro sistem) oluşturan başta aile, okul ve akranlar olmak üzere, toplumsal sistemler ile bu sistemlerin fiziksel ve sosyal duygusal koşullarından ve birbiriyle dinamik etkileşiminden etkilenmektedir (Härkönen, 2009; Janssen ve ark., 2006; Izzadpanah ve ark., 2021; McLachlan, 2011) diğer bir deyişle aile, okul ve toplum giderek genişleyen ve birbiriyle etkileşim kuran birer halka olarak çocuğun öğrenme ve yaşam deneyimlerini şekillendirmektedir. Kuram bireyin kendisini merkeze alarak, en yakın çevreden başlamak üzere kişilerarası ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimi dikkate aldığından “zorbalık” davranışlarını anlamak için geniş bir bakış açısı sunar. Zorbalığı zorba ve mağdur gibi ikili bir sistemin ötesinde, bireyin gelişimsel özellikleri akran ilişkileri, öğretmen tutumları, sınıf iklimi gibi farklı faktörlerin de etkilerini içeren bütüncül bir süreç olarak ele alır (Hong & Espelage, 2012; Lee, 2010; Lee & Song, 2012; Saarento & Salmivalli, 2015). Ekolojik sistemler kuramını temel alarak ve sosyal-duygusal becerilere ve izleyici rolündeki çocukları harekete geçiren akran desteğine yer veren zorbalık karşıtı programların sınıf okul ortamını iyileştirmede ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu bilinmektedir (Papamichalaki, 2021). Bu sebeple eğitimciler, özellikle çocuğun mikro sistemini ve mikro sistemde yer alan okul-aile-akran gibi unsurların birbirleriyle etkileşiminde köprü görevi gören mezosistemi dikkate alarak çocuğa duyarlı ve kapsayıcı erken çocukluk deneyimleri yaratmalıdır.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) Geliştirilmesi

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programın geliştirilmesinde Taba (1962) modeli kullanılmıştır. Taba, programların tümdengelimsel bakış açısıyla üst düzey

yetkililer yerine öğretmenler tarafından ve öğrenmeyi temel alarak tümevarımsal şekilde tasarlanması gerektiğini savunmaktadır (Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2017). Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı da bu kapsamda zorbalığı bütüncül olarak ele alarak öğretmen ve çocukları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Taba (1962)'a göre program geliştirme aşamaları kısaca şu şekilde izlenmiştir:

İhtiyaçların Belirlenmesi

Program geliştirme sürecinin ilk ve en önemli adımı, mevcut durumunu analiz ederek ihtiyaçları belirlemektir. Hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesiyle, programın gerçek ihtiyaçları karşılanabilir. ZOYFA programının geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizi yapılırken, alanyazında yer alan makale, tezler ve raporlardan faydalanılmış, ardından alan uzmanlarından sürece yönelik görüş alınarak zorbalığa yönelik önleyici bir programda yer alması gereken, çocuklar ve öğretmenlerin temel ihtiyaçları belirlenmiştir. Buna göre zorbalığa yönelik farkındalık oluşturma amacıyla geliştirilen programda çocuklar için; zorbalık kavramını ve duygusal etkilerini bilmelerinin, zorbalığa karşı koymak için gerekli baş etme ve savucunu rolünü benimsemeleri için müdahale stratejilerini, zorbalık ile ilişkili öfke duygusunu yönetmelerine ve sosyal becerilerini artırmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Öğretmenler için ise; zorbalık kavramı ve türleri, zorbalık rolleri, zorbalığın çocuklar üzerindeki etkileri, zorbalığa yönelik risk durumları, zorbalık karşıtı sınıf ortamları oluşturulması ve çocukların zorbalığa karşı güçlendirilmesi konularında bilgi sahibi olmalarına yönelik teorik ve uygulamaya dönük bilgilere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Hedeflerin Belirlenmesi

İhtiyaçların belirlenmesinin ardından, bu ihtiyaçlarının tamamı göz önünde bulundurularak hazırlanmış kapsamlı hedeflerin belirlenmesi aşamasıdır. Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık kazandırmak amacıyla hazırlanan bu program hem öğretmenler hem çocuklar yönüyle iki noktayı hedef almıştır, ilki zorbalığın ortaya çıkmasını önleyecek bilgi ve becerilerin kazandırılması, ikincisi ise çocuğun bir zorbalık ile karşılaşması veya şahit olması durumunda kullanabileceği karşı koyma stratejilerinin

kazandırılmasıdır. Alanyazın incelediğinde, çocukların sosyal beceri yetersizliğinin hem zorba hem mağdur hem de izleyici ve destekçi rollerindeki çocukların ortak noktası olduğu ve zorbalık açısından risk oluşturduğu, savunucu rolündeki çocukların ise sosyal becerilerinin gelişmiş olduğu görülmüştür (Rose & Asher, 1999; Sutton ve ark., 1999; van Dijk ve ark., 201; Wolke ve ark., 2013). Okul öncesi dönem çocuklarının zorba kavramını daha geniş çerçevede ele almakla birlikte, zorba, mağdur ve savunucu rollerini anlayabildikleri ancak destekçi, izleyici gibi daha karmaşık rolleri anlamlandırmakta zorlandıkları (Monks ve ark., 2002; 2003) bilindiğinden bu programda da zorba, mağdur ve savunucu rolleri temel alınmıştır. Programa dahil edilecek sosyal becerilere karar verilirken, araştırmalardan yola çıkılarak, problem çözme becerileri, duygu yönetme becerileri (Smith & Brain, 2000), arkadaşlık becerileri (Engle ve ark., 2010; Kusumaningsih & Febriani, 2022) ve iletişim becerileri (Kusumaningsih & Febriani, 2022) temel alınmıştır. Çocukların zorbalıkla karşılaşma durumunda, uygun şekilde karşı koyabilmesi için ise zorbalıkla baş etmede aktif olarak kullanılacak direnme, durmasını söyleme, aldırmama, arkadaşının desteğini alarak yüzleşme, sosyal destek arama, problem çözme, yüzleşme, kendini sakinleştirme stratejilerine (Kristensen & Smith, 2003; Naylor ve ark., 2001; Reijntjes ve ark., 2006; Reunamo ve ark., 2014; Rock & Baird, 2012) program kazanımlarında yer verilmiştir. Tablo 1'de ZOYFA programında yer alan çocuk modülü kazanımları gösterilmiştir.

Tablo 1

ZOYFA Programı Sınıf İçi Etkinlikleri ve Kazanımları

Kazanımlar	Etkinlik Adı
<p>Kazanım 1. Zorbalığın ne demek olduğunu bilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Zorbalığın çatışmadan farklı olduğunu bilir. Herhangi bir örnek olayın zorbalık olup olmadığını ayırt eder. Zorbalığın farklı şekillerde gerçekleşeceğini bilir. Zorbalığın mağdura neler hissettirdiğini bilir. 	Zorbalık da ne ki?
<p>Kazanım 6. Şaka yapma ile alay etmenin birbirinden farkını ayırt edebilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Karşıdakini üzen şeylerin şaka olamayacağını bilir. 	

- Alay etmenin incitici olduğunu bilir.
Örnek bir olayın şaka mı yoksa alay mı olduğunu ayırt eder.

Kazanım 8. Karşılaştığı bir problem karşısında işlevsel bir çözüm üretebilir.

- Karşılaştığı problemi tanımlar.
- Probleme çözüm olabilecek farklı yolları gözden geçirir.
Problemin çözümü için en işlevsel yolu seçer.

Kazanım 2. Arkadaşlarına ve diğer insanlara her zaman nazik davranması gerektiğini bilir. Nezaket Oyunu

- Nezaketin/Nazik olmanın ne demek olduğunu bilir.
- Örnek olaylarda nazik davranışın hangisi olacağını söyler.
- Kaba/kötü davranışların başkalarını üzeceğini bilir.

Kazanım 3. İnsanların sahip olduğu benzerlik ve farklılıkların birlikte yaşamak için gerekli olduğunu bilir.

- Herkesin benzerlikleri veya farklılıkları olduğunu bilir.
- Kendisini ya da başkalarını benzerlik ve farklılıklarıyla kabullenmesi gerektiğini bilir.
- Başkalarına farklılıkları hakkında soru sormak istediğinde nazik olması gerektiğini bilir.

Kazanım 4. Zorbalığın yalnızca zorbalığı yapan ve zorbalığa uğrayan arasında olmadığını bilir. Sopa ile Taş

- Zorbalık durumunun ona şahit olan başka kişileri de içerdiğini bilir.
- Zorbalığa şahit olanların zorbalığı durdurmak için sorumluluk alması gerektiğini söyler.

Kazanım 7. Arkadaşlığın ne olduğunu ve arkadaş edinmenin önemli olduğunu bilir.

- Arkadaşlığın işlevlerini söyler.
- Arkadaşların birbirine nazik olması gerektiğini bilir.
- Arkadaşların ihtiyaç duyduğunda birbirine yardım etmesi gerektiğini bilir.

Kazanım 5. Arkadaşlarına ve diğer insanlara seslenirken nazik olması gerektiğini bilir. Komik mi üzücü mü?

- İsim takmanın üzücü olabileceğini bilir.
- Birisi üzücü bir isim taktığında bunu ayırt eder.
- Bir isim takma duyduğunda, alay eden kişiyi uyarması gerektiğini bilir.

Kazanım 6. Şaka yapma ile alay etmenin birbirinden farkını ayırt edebilir.

- Karşıdakini üzen şeylerin şaka olamayacağını bilir.
- Alay etmenin incitici olduğunu bilir.
- Örnek bir olayın şaka mı yoksa alay mı olduğunu ayırt eder.

Kazanım 7. Arkadaşlığın ne olduğunu ve arkadaş edinmenin önemli olduğunu bilir Çok zor bir balık: Zorbalık!

- Arkadaşlığın işlevlerini söyler.
- Arkadaşların birbirine nazik olması gerektiğini bilir.
- Arkadaşların ihtiyaç duyduğunda birbirine yardım etmesi gerektiğini bilir.

Kazanım 8. Karşılaştığı bir problem karşısında işlevsel bir çözüm üretebilir.

- Karşılaştığı problemi tanımlar.
- Probleme çözüm olabilecek farklı yolları gözden geçirir.

-
- Problemin çözümü için en işlevsel yolu seçer.
-

Kazanım 9. Farklı durumlar karşısında kendisinin ve başkalarının duygularını anlayıp ifade edebilir. Zoyfa ne yapmalı?

- Mutluluk, üzüntü, öfke, şaşkınlık gibi duygularını başkalarını rahatsız etmeden ifade eder.
- Gördüğü örnek durumlarda başkalarının ne hissetmiş olabileceğini doğru şekilde ifade eder.

Kazanım 10. Gerektiğinde nasıl yardım edeceğini ve nasıl yardım isteyeceğini bilir.

- Kendisinin yardıma ihtiyaç duyduğu durumlar olduğunu ve gerektiğinde çevresindeki insanlardan yardım istemesi gerektiğini bilir.
 - Başkalarının yardıma ihtiyaç duyduğu durumları fark eder.
 - Başkalarının yardıma ihtiyaç duyduğu durumda yardım teklif etmesi gerektiğini bilir.
-

Kazanım 11. İstemediği bir durum ortaya çıktığında öfkesini kontrol edebilir.

Öfkeli Minikler Öfkeyi Yönetmeyi çok iyi bilirler!

- İstediklerinin her zaman gerçekleşmeyeceğini bilir.
- Öfkenin de tüm duygular gibi normal olduğunu bilir.
- Öfkelenildiğinde kendini sakinleştirmek gerekli teknikleri bilir ve kullanır.

Kazanım 8. Karşılaştığı bir problem karşısında işlevsel bir çözüm üretebilir.

- Karşılaştığı problemi tanımlar.
 - Probleme çözüm olabilecek farklı yolları gözden geçirir.
 - Problemin çözümü için en işlevsel yolu seçer.
-

Kazanım 11. İstemediği bir durum ortaya çıktığında öfkesini kontrol edebilir.

Sakin Aslan'ın Mektubu

- İstediklerinin her zaman gerçekleşmeyeceğini bilir.
- Öfkenin de tüm duygular gibi normal olduğunu bilir.
- Öfkelenildiğinde kendini sakinleştirmek gerekli teknikleri bilir ve kullanır.

Kazanım 8. Karşılaştığı bir problem karşısında işlevsel bir çözüm üretebilir.

- Karşılaştığı problemi tanımlar.
- Probleme çözüm olabilecek farklı yolları gözden geçirir.
- Problemin çözümü için en işlevsel yolu seçer.

Kazanım 2. Arkadaşlarına ve diğer insanlara her zaman nazik davranması gerektiğini bilir.

- Nezaketin/Nazik olmanın ne demek olduğunu bilir.
 - Örnek olaylarda nazik davranışın hangisi olacağını söyler.
 - Kaba/kötü davranışların başkalarını üzeceğini bilir.
-

Kazanım 3. İnsanların sahip olduğu benzerlik ve farklılıkların birlikte yaşamak için gerekli olduğunu bilir.

Tostos'un İkilemi

- Herkesin benzerlikleri veya farklılıkları olduğunu bilir.
- Kendisini ya da başkalarını benzerlik ve farklılıklarıyla kabullenmesi gerektiğini bilir.
- Başkalarına farklılıkları hakkında soru sormak istediğinde nazik olması gerektiğini bilir.

Kazanım 1. Zorbalığın ne demek olduğunu bilir.

- Zorbalığın çatışmadan farklı olduğunu bilir.
-

- Herhangi bir örnek olayın zorbalık olup olmadığını ayırt eder.
- Zorbalığın farklı şekillerde gerçekleşeceğini bilir.
- Zorbalığın mağdura neler hissettirdiğini bilir.

Kazanım 13. Birinin zorbalığa uğradığını gördüğünde ona uygun şekilde yardım edebilir.

- Birinin fiziksel/sözel ya da duygusal olarak zarar gördüğü durumları fark eder.
- Zorbalığa şahit olduğunda mağdura yardım etmenin herkesin görevi olduğunu bilir.
- Zorbalığa şahit olduğunda mağduru uygun şekilde savunabilir.
- Zorbalığa şahit olduğunda uygun şekilde yardım arayabilir.

Kazanım 12. Kendisini ya da başkası zorbalığa uğraması durumunda baş etmek için hangi stratejileri kullanması gerektiğini bilir. Peki Sen Olsan?

- Zor/üzücü bir durumda kendini nasıl sakinleştireceğini bilir.
- İstenmeyen bir durumla karşılaştığında karşıdaki durmasını söylemesi gerektiğini bilir.
- İstenmeyen bir durumla karşılaştığında arkadaşlarından ve güvendiği yetişkinlerden yardım istemesi gerektiğini bilir.

Kazanım 7. Arkadaşlığın ne olduğunu ve arkadaş edinmenin önemini bilir.

- Arkadaşlığın işlevlerini söyler.
- Arkadaşların birbirine nazik olması gerektiğini bilir.
- Arkadaşların ihtiyaç duyduğunda birbirine yardım etmesi gerektiğini bilir.

Kazanım 1. Zorbalığın ne demek olduğunu bilir.

Yanıdayız Vanessa

- Zorbalığın çatışmadan farklı olduğunu bilir.
- Herhangi bir örnek olayın zorbalık olup olmadığını ayırt eder.
- Zorbalığın farklı şekillerde gerçekleşeceğini bilir.
- Zorbalığın mağdura neler hissettirdiğini bilir.

Kazanım 12. Zorbalığa tolerans gösterilemeyeceğini bilir.

- Hangi davranışların zorbalık olduğunu bilir.
- Zorbalığın hoş görülmemesi gerektiğini bilir.
- Zorbalığa şahit olursa bunun ilgili takip edeceği adımları bilir.

Kazanım 12. Zorbalığa tolerans gösterilemeyeceğini bilir.

Ben de bir Zoyfayım!

- Hangi davranışların zorbalık olduğunu bilir.
- Zorbalığın hoş görülmemesi gerektiğini bilir.
- Zorbalığa şahit olursa bunun ilgili takip edeceği adımları bilir.

Kazanım 13. Birinin zorbalığa uğradığını gördüğünde ona uygun şekilde yardım edebilir.

- Birinin fiziksel/sözel ya da duygusal olarak zarar gördüğü durumları fark eder.
- Zorbalığa şahit olduğunda mağdura yardım etmenin herkesin görevi olduğunu bilir.
- Zorbalığa şahit olduğunda mağduru uygun şekilde savunabilir.
- Zorbalığa şahit olduğunda uygun şekilde yardım arayabilir.

Tablo 1'e göre ZOYFA programının 13 farklı çocuk kazanımı bulunmakta ancak kazanımlar farklı etkinliklerde tekrar ele alınmaktadır.

İçeriğin Hazırlanması

Bu adımda daha önce belirlenen kazanımlara uygun şekilde çocuk ve öğretmen modülü içerikleri geliştirilmiştir.

Çocuk Modülü. Zorbalığa yönelik farkındalığın kazandırılması amacıyla hazırlanan sınıf içi etkinliklerde kazanımlarla uyumlu hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına alanyazında yer alan sosyal duygusal temelli programlarda, çocuklar için zor konuların işlenmesinde ve zorbalık karşıtı programlarda etkili olan yöntem ve teknikler araştırılmıştır. Buna göre 60-72 ay çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, yaşamda karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde kullanılabilecek en etkili tekniklerden biri olan bibliyoterapi (Freeman 2014; Wee, 2022) tekniğine ağırlıklı olarak yer verilmesine karar verilmiştir. Bibliyoterapi; davranış sorunlarının ya da bireyin yaşadığı sosyal problemlerin çözülmesine yardımcı olmak ya da gelişimi desteklemek amacıyla kütüphaneciler ya da öğretmenler gibi meslek profesyonelleri tarafından bireyin ihtiyaçlarına uygun amaçlı olarak seçilmiş - çoğunlukla- yazılı edebi eserle aracılığıyla gerçekleştirilen müdahale olarak ifade edilebilir (Akgün ve Karaman- Benli, 2018; Branco, 2001; Rubin, 1978).

Bibliyoterapi, bireyin terapötik ihtiyaçlarını anlamak ve problemlerini çözmesine yardımcı olmak amacıyla yazılı materyallerin rehberli bir şekilde kullanılmasıdır (Riordan & Wilson, 1989). Bibliyoterapi ilk olarak 1900'lü yılların başında, doktorların hastalarına, hastalıkları hakkında bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla, kütüphanecilerin yardımıyla kitapları "reçete" etmesi ile ortaya çıkmıştır (Warner, 1980). İlk olarak klinik amaçlarla kullanılan teknik, zamanla ruh sağlığı çalışanları tarafından yapılandırılmış şekilde terapötik amaçlarla kullanılan klinik bibliyoterapi (Cook ve ark., 2006) ve çocukların veya yetişkinlerin yaşamda karşılaştıkları ya da karşılabilecekleri zorluklar, sosyal duygusal problemlerde onlara yardımcı olmayı amaçlayan (Pardek,1994) gelişimsel bibliyoterapi olarak ikiye ayrılmıştır. Klinik bibliyoterapi, genellikle klinik bulgular değerlendirilerek uzman görüşleri

doğrultusunda kişinin kendisi ya da terapist tarafından bir yapılandırılmış bir müdahale şeklinde uygulanır (Cook ve ark., 2006; Pardek, 1994). Oysa gelişimsel bibliyoterapi için böyle bir koşul yoktur ve uygulaması kütüphaneciler, öğretmenler ve ebeveynler tarafından koruyucu ve önleyici amaçlarla da her zaman gerçekleştirilebilir (Abdullah, 2002; Cook ve ark., 2006; Knoth, 2006; Pardek, 1994).

Prater ve ark., (2006) bibliyoterapinin uygulanması sırasında takip edilecek 10 adımlı modeli önermiştir Buna göre;

- Çocukla güvenli ve destekleyici ilişki geliştirme,
- Bibliyoterapi sırasında yardımcı olarak kişileri belirleme,
- Ebeveynlerden destek alma,
- Çocukların karşılaşılabileceği sorunu belirleme,
- Belirlenen soruna uygun kazanım ve aktiviteler belirleme,
- Soruna uygun kitapları araştırma ve seçme,
- Çocuğu kitapla tanıştırma,
- Kitabı okuma,
- Okuma sonrası aktiviteleri uygulama,
- Uygulamayı ve çocuklar üzerindeki etkilerini değerlendirme.

Bu tekniğin seçilmesinin nedenlerinden biri de programın farklı gruplarda uygulanması sırasında uygulayıcıdan kaynaklı farklılıkları azaltmaktır. Bu sebeple, 6 hafta boyunca her haftanın iki etkinliğinden biri bibliyoterapi tekniği kullanılarak geliştirilmiştir. Bibliyoterapi tekniği için kullanılacak kitaplara karar verme sürecinde öncelikle zorbalık ve Kazanım 11'de yer alan "öfke" konusunu ele alan ve ZOYFA programının kazanımlarıyla uyum resimli çocuk kitapları incelenmiş ve 60-72 ay çocukların gelişimlerine uygun, yazıları okunaklı, yazı-resim dağılımının dengeli olduğu, hikayenin resimlerle uyumlu olduğu, çocuk sağlığını gözetken kaliteli kağıtlar kullanılmış (Çakmak-Güleç & Geçgel, 2017; Dilidüzgün,

2007; Ulug & Bayraktar, 2014; Yılar & Celepoğlu, 2015), biri sessiz kitap olmak üzere “zorbalık” temalı toplam 9 kitap, “öfke” temalı ise 3 kitap belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından ilk aşamada belirlenen 9 zorbalık temalı ve 3 öfke temalı kitap, üç okul öncesi öğretmenine sunulmuş öğretmenlerin akıcılık, anlaşılabilirlik ve yaşa uygunluk yönünden zorbalık temalı kitapları 1-9, öfke temalı kitapları 1-3 puan arasında puanlamaları istenmiş ve en yüksek puan alan beşi zorbalık, biri öfke temalı altı kitap programa dahil edilmiştir. Kitapların programa dahil edilmesinin ardından, kitapların okunması sırasında birlik öğretmenlerin sınıfta her bir kitap için ayrıntılı bibliyoterapi planı hazırlanmıştır. İlgili kitabın okunmasının ardında ilgili konu ile ilişkili olarak resim çizme, drama, oyun gibi bir etkinlik ile gün tamamlanmıştır. Haftanın ikinci etkinlikleri için ise; erken çocuklukta sosyal duygusal temelli programlarda sıklıkla kullanılan, rol oynama, tartışma, resim çizme, beyin fırtınası gibi teknikler kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Tüm etkinliklerde, çocukların dikkatini çekmek, kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmak ve gerektiğinde canlandırma, soru cevap gibi etkinliklerde kullanmak üzere, çocukların özdeşim kurmasına yardımcı olmak amacıyla üç boyutlu ve ağız kısmı hareket edebilen Zoyfa isimli bir el kuklası içeriklere dahil edilmiştir ve programdaki tüm etkinlikler, öğretmenlerin kullandığı Zoyfa kuklası aracılığıyla yürütülmüştür. Programın son etkinliğinde, tüm çocukların zorbalığa karşı koyan bireyler olmalarını ve programın “Zorba olma ZOYFA ol” sloganını temsilen birer ZOYFA madalyası almalarıyla programın uygulaması tamamlanmıştır. Sınıf içinde uygulanan etkinliklerden biri örnek olarak aşağıda yer almaktadır:

Sınıf İçi Etkinlik Örneği (2. Hafta 2. Etkinlik: Komik mi, Üzücü mü?). Öğretmen elinde Zoyfa kuklası ile sınıfa girer ve Zoyfa sesiyle çocukların nasıl oldukları, neler yaptıklarına yönelik sorular sorarak güne giriş yapar. Ardından *“Çocuklar bugün sizden yardım istemek için geldim. Bildiğiniz gibi ben de sizin gibi anaokuluna gidiyorum, dün sınıfta bir yarış yaptık ve arkadaşım Ali çok yavaş koştuğu için yaptığımız iki yarışı da ben kazandım. Arkadaşıma şaka yapmak için ona kaplumbağa gibi koştuğunu adının da*

“Kaplumbağa Ali” olduğunu söyledim. Şakamın komik olduğunu düşünen bazı çocuklar da benimle birlikte güldüler ve Ali’yi “Kaplumbağa Ali” diyerek çağırmaya başladılar ama Ali nedense bu şakamı beğenmedi ve onunla alay ettiğimi düşünerek üzüldü. Oysa bana çok komik gelmişti. Kimi zaman bana komik gelen şakalar, şaka yaptığım kişilere komik gelmiyor ve alay ettiğimi düşünerek, üzüyorlar oysa ben kimseyi üzmem istemiyorum. Bazen söylediklerimin komik mi yoksa üzücü mü olduğundan emin olamıyorum. Bu yüzden ben de şaka yapmayı öğrenmek istiyorum. Bu konuda bana yardım eder misiniz?” dedikten sonra çocuklara *“Alay etmek ile şaka yapmak arasında nasıl bir fark var sizce? Siz şaka yapıyor musunuz? Ne gibi şakalar yapmayı seversiniz?”* gibi sorarak çocukların cevaplarını dinler ve hep birlikte tartışırlar. *“Şimdi ben size yaptığım şakalardan örnek versem, siz de bana komik mi üzücü mü yani şaka yapmak mı yoksa alay etmek mi olduğunu bana söyleyebilir misiniz?”* diyerek durumları temsil eden resimler eşliğinde yaptığı şakaları anlatır.

- Arkadaşımı “Kaplumbağa Ali” diye çağırmam sizce komik mi üzücü mü? Şaka mı alay mı? Bu size söylense hoşunuza gider mi? Bunun yerine ne söyleyebilirim?
- Arkadaşım Ece’nin o gün saçları birbirine karıştığı için “çalı” gibi göründüğünü söylemem komik mi üzücü mü? Bunun yerine şaka yapmak için ne söyleyebilirim?
- Benden hızlı koşan arkadaşım Fatma’ya, “jet gibi hızlı” olduğunu söylemem, sizce komik mi üzücü mü? Sizce Fatma, ben böyle söyleyince ne hissetmiştir? Size böyle söylesem ne hissederdiniz?
- Sınıfta sürekli koşan arkadaşşıma “şımarık Gamze” demem komik mi üzücü mü? Neden? Bunun yerine, arkadaşşıma şaka yapmak için ne söyleyebilirim?

- İyi duymadığı için işitme cihazı kullanan arkadaşşıma neden onu taktın 'sağır' mısın demem komik mi üzücü mü? Neden? Size böyle söylesem ne hissederdiniz?
- Hiçbir böcekten korkmayan arkadaşşıma Cesur Zeynep demem şaka mı alay mı? Neden?
- Gözlük takan Ayşe'yi, ismi yerine "gözlüklü" diye çağırmmam komik mi üzücü mü? Ayşe'yi üzdüysem bunu telafi etmek için ne yapabilirim?
- Kimi zaman sınıfta takılıp düşen arkadaşşıma "Sakar Yusuf" demem komik mi üzücü mü? Bunun yerine ne söyleyebilirim? Yusuf'u üzdüysem bunu telafi etmek için ne yapabilirim?
- Çok güzel resimler çizen arkadaşşıma, "Ressam Arif" demem sizce komik mi üzücü mü? Neden?

Öğretmen sorularını Zoyfa sesi ile sorarak, çocuklardan aldığı yanıtları dinler ve cevaplar hep birlikte tartışılır ve çocuklar da örnek vermeye teşvik edilir. Zoyfa'nın sorduğu durumların her biri her çocuğun dahil olabileceği şekilde canlandırılarak, durumların şaka mı yoksa alay mı olduğuna karar verilir. Zoyfa *"Aa şaka yapmak ile alay etmenin farkını anladım sanırım ve bunun için bir tekerleme yazdım, hadi birlikte söyleyelim."* diyerek tekerlemesini söyler ve çocuklarla tekrar eder:

"Şaka yapmak, gülücük saçar,

Kalplerde neşe, dostluk açar.

Güldürür, eğlendirir, hepimizi,

Küçüğü, büyüğü, herkesi.

Ama alay etmek başka, incitir kalbi,

Kırır gönülleri, yaralar yüreği.

Gülüşler yerine gözyaşı getirir,

Arkadaşları ise çok incitir.

Dilimizden çıkan her söz önemli,

Sevgiyle konuşalım, nazik ve özenli.”

Tekerlemenin çocuklarla birlikte birkaç kez tekrarlanmasının ardından, Öğretmen, Zoyfa kuklasını kullanarak “Çok teşekkür ederim çocuklar bugün bana alay etmekle şaka yapmak arasındaki farkı öğrettiniz. Birinin konuşması, görünüşü, kıyafeti ya da diğer kişisel özelliklerine göre isim takmamın bana komik gelse bile arkadaşlarım için üzücü olabileceğini öğrendim. Bundan sonra hem kimseye üzücü isim takmayacağım, istemediği bir şakayı yapmayacağım, eğer üzücü isim takan birini görürsem onu hemen uyaracağım. Siz de böyle bir şeye şahit olursanız öyle yapın olur mu?” diyerek etkinlik tamamlanır ve değerlendirmeye geçilir. Tablo 2’de ZOYFA programının sınıf içi etkinliklerinin özeti yer almaktadır.

Tablo 2

ZOYFA Programı Sınıf İçi Etkinlikleri

Hafta ve Kazanım	Etkinlik	Yöntem
1. Hafta (Zorbalığı Tanıma ve karşı koyma, Problem Çözme, Nazik Olma, Bireysel Çeşitliliği Kabul Etme)	Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor Nezaket Oyunu	Bibliyoterapi, Rol Oynama, Beyin Fırtınası, Resim Çizme
2. Hafta (Zorbalık yer alan başkalarını fark etme, arkadaş edinme, şaka-alay farkını ayırt etme)	Sopa ile Taş Komik mi Üzücü mü?	Bibliyoterapi, Tartışma, Örnek Olay, Rol Oynama
3. Hafta (Arkadaş edinme, Problem Çözme, Duygularını Anlama ve İfade Etme, Yardım Arama-Yardım Etme)	Çok zor bir balık! Zoyfa Ne Yapmalı?	Bibliyoterapi, Deney, Tartışma, Rol Oynama
4. Hafta (Öfkesini kontrol etme, problem çözme, nazik olma, duyguları anlama ve ifade etme)	Öfkeli Minikler Öfkeyi Yönetmeyi Çok İyi Bilirler Sakin Aslan’ın Mektubu	Bibliyoterapi, Tartışma, Rol Oynama, Örnek Olay, Resim Çizme
5. Hafta (Bireysel Çeşitliliği Kabul Etme, Zorbalığı Tanıma ve karşı koyma, Zorbalığa Müdahale Etme)	Tostos’un İkilemi Peki Sen Olsan?	Bibliyoterapi, Tartışma, Örnek Olay, Rol Oynama
6. Hafta (Zorbalığı Tanıma ve Karşı Koyma, Zorbalığa Müdahale Etme)	Yanımdayız Vanessa Ben de bir Zoyfayım!	Bibliyoterapi, Rol Oynama, Beyin Fırtınası, Resim Çizme

Öğretmen Modülü. Zorbalığı bütüncül ele almak için geliştirilen programın öğretmen modülünde ise, öğretmenlere zorbalık kavramı, türleri, rolleri, riskler, zorbalığa müdahale stratejileri, çocukların zorbalığa karşı güçlendirilmesine yönelik bilgiler tartışma, beyin fırtınası ve grup çalışması gibi tekniklerle verilmiş ve ilgili haftanın sınıf içi etkinliklerini içeren, oturumlar planlanmıştır. Alanyazın taraması neticesinde öğretmen ve çocukların zorbalığa yönelik farkındalık geliştirmesini amaçlayan kazanımlar belirlenmiş ve ardından etkinlikler yazılmaya başlanmıştır. Etkinlik yazım sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler için de alanyazından faydalanılmıştır. Tablo 3'te ZOYFA programının öğretmen oturumu kazanımlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

ZOYFA Programı Öğretmen Oturumları ve Kazanımları

Oturum	Kazanım
1. Hafta	<p>Kazanım 1. Zorbalığı ve zorbalığın çocuk üzerindeki etkilerinin ne olduğunu bilir ve açıklar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorbalık tanımını bilir, saldırganlığı birbirinden ayırabilir. • Fiziksel zorbalığın ne olduğunu bilir. • İlişkisel (Duygusal) zorbalığın ne olduğunu bilir. • Sözel zorbalığın ne olduğunu bilir. • Zorbalığın çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini bilir.
2. Hafta	<p>Kazanım 2. Zorbalığa ilişkin rolleri bilir, bu rollerle ilişkili olarak hangi çocukların risk altında olduğunu açıklar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorbalık rolünün özelliklerini bilir, açıklar ve örneklendirebilir. • Kurban rolünün özelliklerini bilir, açıklar ve örneklendirebilir. • Destekçi rolünün özelliklerini bilir, açıklar ve örneklendirebilir. • İzleyici rolünün özelliklerini bilir, açıklar ve örneklendirebilir. • Savunmacı rolünün özelliklerini bilir, açıklar ve örneklendirebilir. • Zorbalık rollerinde risk yaratan durumları bilir.
3. Hafta	<p>Kazanım 3. Sınıfındaki çocukları zorbalık riskine karşı nasıl güçlendirmek için hangi becerilere ihtiyaç duyduklarını belirleyebilir.</p> <p>Zorbalığın önlenmesinde tüm çocuklar için gerekli olan;</p> <ul style="list-style-type: none"> • duyguları tanıma ve yönetme, • yardım isteme, • problem çözme, • dinleme ve kendini ifade etme <p>•arkadaşlık becerilerinin kazandırılması gerektiğini kavrar ve hangi yöntemlerle kazandırılacağını bilir.</p>

4. Hafta	<p>Kazanım 4. Sınıfındaki çocukların olası bir zorbalık durumuna karşı sahip olmaları gereken aktif baş etme stratejilerini bilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olası bir zorbalık durumuyla karşılaşan çocuğun; • Güvendiği yetişkinden ve arkadaşlarından yardım isteme, • Sakin kalarak karşı koyma, • Karşısındakini durdurma, • Kendini savunma, • Gerektiğinde görmezden gelebilme, • Gerektiğinde ortamdan uzaklaşma stratejilerine sahip olması gerektiğini bilir.
5. Hafta	<p>Kazanım 5. Zorbalığını önlemede yan rollerin (destekçi, izleyici ve savunmacı) önemini ve çocukların bu rollere yönelik güçlendirilmesi gerektiğini bilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olası örnek durumlarda destekleyici, izleyici ve savunmacı rollerini belirleyebilir. • Zorbalığın önlenmesinde, olası yan rollerdeki çocukların güçlendirilmesi ve savunucu rollerini benimsemeleri için müdahale stratejilerinin önemini bilir.
6. Hafta	<p>Kazanım 6. Zorbalığı önlemede en etkili yolun sınıfta zorbalığa tolerans gösterilmemesi ve kapsayıcı sınıf kuralları olduğunu bilir, olası zorbalık durumlarına karşı başvuru mekanizmaları oluşturabilir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sınıfta zorbalık durumlarının ortaya çıkmaması için sınıfta hangi önlemlerin alınması ve olası zorbalık durumlarına karşın çocukların nasıl izlenmesi gerektiğini bilir. • Sınıfta zorbalığın ortaya çıkmaması için çocuklarla birlikte farkındalık içeren, zorbalığı önleyici kurallar oluşturabilir. • Sınıf içinde ya da dışında ortaya çıkabilecek olası bir zorbalık durumunda çocuklar için başvuru mekanizması oluşturabilir ve gereken sıklıkta bu mekanizmayı çocuklara hatırlatmanın önemli olduğunu bilir.

Tablo 3'te yer alan öğretmen kazanımlarını içeren öğretmen modülünde yer alan oturumlardan biri örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

ZOYFA Programı Öğretmen Oturumu Örneği (2. Oturum/ 60 dk). Kısa bir ısınma etkinliği ile giriş yapılır. Önceki oturum ve etkinlikler hakkında kısaca konuştuktan sonra oturuma 'benim hikayem' etkinliği ile başlanır. Bu etkinlikte, isteyen öğretmenlerin geçmişte yaşadıkları, şahit oldukları ya da şu an oluşturdukları zorbalık hikayeleri yazarak anonim şekilde paylaşmaları istenir. Paylaşılan örnekler üzerinden, örneklerin zorbalığı yapan-zorbalığa uğrayan-destekçi-izleyici-savunmacı rollerinden hangilerini içerdiği, kendilerinin bu hikâyede hangi role sahip olduğu üzerine konuşulur. Hangi rollerin hangi durumlarda ortaya çıkabileceği, verilen örneklerde zorbalığın ortadan kalkması için hangi rollerde ne tür

değişiklikler yapılması gerektiği, hikayelerdeki hangi özelliklerin belirtilen roller için risk durumu oluşturduğu ve öğretmenlerin bu dezavantajları nasıl ele alabileceği tartışılır. Haftanın etkinlikleri birlikte incelenerek oturum sonlandırılır.

Uzman Görüşlerinin Alınması

Programın yazım sürecinin tamamlanmasının ardından, ikisi Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı, ikisi Okul Öncesi Öğretmeni ve biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanı olmak üzere 5 alan uzmanından görüş alınarak programda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Değerlendirme Sürecinin Düzenlenmesi

Programın sürdürülebilir olması, zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenebilmesi için değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2020). Programı derinlemesine değerlendirilmesi için farklı araçlar ve yöntemlerle veri toplanması karar verilmiş bu kapsamda uygulamadan önce ve sonra çocuklarla, 3 farklı görüşme formu aracılığıyla görüşmeler, öğretmenler ile ön ve son görüşmeler ve programın uygulanması süresince yapılandırılmamış gözlem gerçekleştirilerek gözlem notları tutulmuştur.

Pilot Uygulamanın Gerçekleştirilmesi

Uzman görüşlerinin alınmasının ardından programın işlerliğini test etmek ve son şeklini vermek için alanyazında tavsiye edildiği üzere programın yaklaşık %30'unu yani 2 haftalık kısmını içeren pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 2 haftalık pilot uygulamanın sonunda öğretmen görüşleri ile programa son şekli verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, pilot kazanımlara ulaşıldığı görülmek ile birlikte öğretmenlerden gelen görüşlere göre:

- Daha fazla sayıda görsel materyal eklenmiş,
- Programda yer alan kitaplar renkli şekilde taranarak, sınıflarda bulunan akıllı tahtalarda okunabilir hale getirilmiş,
- Etkinlikler oyun temelli olarak revize edilmiştir.

Programa Son Şeklinin Verilmesi ve Uygulanması

ZOYFA programı, tüm düzenlemelerden sonra; haftada bir kez gerçekleşen 6 haftalık öğretmen oturumu ve haftalık iki sınıf içi etkinlikten oluşan 12 etkinlikten oluşmuştur. Program içeriği her bir sınıf için; 12 sınıf içi etkinlik, altı kitap, 1 el kuklası, 45 resimli kart, 1 Mektup, iki afiş, çocuk sayısı kadar ZOYFA madalyası ve etkinliklerde kullanılmak üzere sarf malzemelerinden (eldiven, kâğıt, plastik tabak, diş macunu vb.) oluşmuştur.

Her haftanın çocuk kazanımları ile uyumlu şekilde hazırlanan öğretmen oturumları, çalışmada yer alan üç öğretmen ile yüze gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen oturumu, o haftanın ilgili öğretmen kazanımlarını içeren 45 dakikalık bir çalışma ile birlikte ilgili haftada sınıfta uygulanacak sınıf içi etkinliklerin konuşulduğu 15 dakika olmak üzere yaklaşık 60 dakikalık bir oturumdan oluşmuştur. Sınıf içi etkinliklerin paylaşıldığı süreçte, öğretmenlere etkinliklerde sınıflarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapabilecekleri belirtilmiş ve uyarlamalara karar verildikten sonra günün oturumu sonlandırılmıştır. Programın zamana yayılması, çocukların etkinlikler üzerine düşünebilmesine zaman ayrılması ve sınıf rutinlerinin bozulmaması amacıyla sınıf içi etkinlikler 2 ayrı günde uygulanmıştır. Araştırmacı 6 hafta boyunca çalışmaya dahil edilen üç sınıfta da tüm etkinlikler süresince katılımcı gözlemci olarak bulunmuş ve gözlem notları tutmuştur.

İlgili Araştırmalar

Zorbalığın tarihinin okullar kadar eski olmasına karşılık zorbalığa yönelik yürütülen araştırmaların tarihi oldukça yenidir. Zorbalığı araştırmaya yönelik çalışmalar özellikle ortaokul ve lise düzeyinde yoğunlaşmakla birlikte, zamanla okul öncesi dönem çocuklarını (Camodeca ve ark., 2015; Gaete ve ark., 2017; Gillies-Rezo ve Bosacki,2003; Kirves ve Sajaniemi, 2012; Midgett ve Dumas, 2016; Miyazaki ve ark., 2016; Monks ve ark., 2003; Ostrov ve ark., 2009; Sainio ve ark., 2020; Vlachou ve ark., 2011; 2013; Wang ve Goldberg, 2017), öğretmenlerini (Cameron & Kovac, 2016; Iraklis, 2020; Kovac & Cameron, 2017; 2021; Psalti, 2017; Tanrıkulu,2020) ve ailelerini (Cameron & Kovac, 2016; Humphrey

& Crisp, 2008; Kovac & Cameron, 2017; Ladd & Ladd, 1998) kapsayan çalışmaların arttığı görülmüştür.

Alanyazında yer alan, zorbalığı önleme ve müdahale yönelik programlar incelendiğinde:

Zorbalığa yönelik okul temelli ilk müdahale programı olan Olweus Zorbalığı Önleyici Program (OBPP) 1983-1985 tarihleri arasında Norveç Bergen’de ilk ve orta dereceli 42 okul ve 2500 çocukla yürütülmüştür (Olweus, 1991; 1993). OBPP okullardaki zorbalık problemlerini azaltmak ve akran ilişkilerini iyileştirme amacıyla geliştirilmiştir. Program zorbalığı bütüncül olarak ele almış; zorbalık durumunda yetişkin müdahalesi, sınıf ortamlarında ve okul genelinde belirlenen zorbalık karşıtı kuralların pekiştirilmesi, grup tartışmaları aracılığıyla zorbalığın ele alınması, okul genelinde ise zorbalık karşıtı kuralların belirlenerek duyurulması, toplumsal olarak da zorbalığı karşı iş birliği sağlamayı içermiştir. İlgili okullarda yürütülen müdahale programlarının 1 yıl sonrasında yapılan ölçümlerde, programın hem kız hem erkek çocuklara yönelik zorbalığı %35-%50 azalttığını ve öğretmenlerin programa katılım ve uygulamalara adanmışlığının zorbalığın azalmasıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Olweus, 1991; 1993; 1997; Olweus ve Limber, 2010a; 2010b) Yapılan boylamsal çalışmalar, uzun dönemli pozitif etkilerin programın uygulamasından sekiz sene sonra da devam ettiğini göstermiştir(Olweus ve ark., 2018).

Turku Üniversitesi ve Finlandiya Eğitim Bakanlığının ortak çalışmaları neticesinde, 7-15 yaş arası okul çocukları için kanıta dayalı geliştirilen zorbalığı önleme, müdahale etme ve izlemeyi temel alan KiVa programı, alanyazında etkileri en çok değerlendiren programlardan biridir (Kärnä ve ark., 2011; Salmivalli ve ark., 2011). Finlandiya’daki okulların %90’ından fazlasında kullanılmıştır. KiVa Programı, zorbalık türleri, zorbalıkla baş etme ve zorbalığa müdahale etme stratejileri içeren konuların grup çalışmaları, rol oynama gibi yöntemlerle ele alındığı sınıf içi ve bilgisayar oyunları ve interaktif çalışmalar içeren çevrimiçi etkinlikleri içermektedir. Program zorbalığı bütüncül olarak ele aldığı için

öğretmenler, okul personeli, okul idaresi ve ailelere yönelik çalışmaları da kapsamaktadır. Etki değerlendirme çalışmalarında, programın uygulandığı okullarda zorbalığı %50'den fazla azaltıldığını ve çocukların seyirci rollerinden savunucu rollerine geçmelerinde etkili ortaya konulmuştur (Farrington & Ttofi, 2009; Gaffney ve ark., 2019; Garandeanu ve ark.,2023).

Ostrov vd., (2009), okul öncesi sınıflarda prososyal davranışları artırarak fiziksel ve ilişkisel saldırganlıkla birlikte akran mağduriyetini azaltmak amacıyla geliştirdikleri 6 haftalık "Early Childhood Friendship Project" (Erken Çocuklukta Arkadaşlık Projesi) önleyici müdahale programının etkisini belirlemek amacıyla anasınıfında 202'si deney, 201'i kontrol grubunda bulunan 3-5 yaş arasındaki 403 çocukla çalışmışlardır. "Early Childhood Friendship Project" programı çocukların gelişimine uygun her hafta 10 dakikalık kukla gösterisi, 5-10 dakikalık akranlar eşli katılımcı etkinlik, 10 dakikalık rol oynama ya da küçük grup etkinlikten oluşmuştur. Programın etkisi Ostrov ve Keating(2004) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Gözlem Sistemi aracılığıyla gözlemlenerek kaydedilmiş, öğretmenlerden prososyal davranış raporları alınmış, öğretmen ve araştırmacı değerlendirmeleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuçta, gözlemlenen ilişkisel saldırganlık ve mağduriyet ve fiziksel saldırganlık ve mağduriyet açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır ancak etki büyüklükleri deney gruplarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın düşme eğiliminde, prososyal davranışların ise artma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Visc Akran Zorbalığını Önleme Programı, Viyana Üniversitesindeki araştırmacılar tarafından geliştirilen ve ülkemizde de uygulanan programlardan biridir. 11-15 yaş arasındaki çocukları hedef alan, etkileşimli oyunlar, rol oynama, tartışma gibi tekniklerle çocukların zorbalığa yönelik bilgilerini ve sosyal yeterlilikleri artırarak zorbalığı önlemeyi amaçlayan program, öğrencilerle beraber öğretmenleri de kapsamakta ve bir yıl sürmektedir. Zych vd., (2017)'e göre, program çocukların zorbalığa şahit olma ve mağdur olma oranlarının düşürmekte, zorbalığa şahit olma durumlarında raporlama olasılıklarının artırmaktadır.

Andreou vd., (2013), ilkokul çocukları için geliştirdikleri zorbalık karşıtı bibliyoterapi müdahalesinin etkisini, kontrol gruplu ön-test son-test modeliyle değerlendirmişlerdir. 4 farklı okulda, 98 beşinci sınıf öğrencisinin yer aldığı çalışmada, veriler “akran zorbalığı ölçeği”, “zorbalık davranışları ölçeği”, “zorba destekçisi ölçeği” ve “mağdur destekçisi ölçeği” ile toplanmıştır. Bulgular, müdahalenin “seyirci” davranışlarını azalttığını ve mağdur yanlısı tutumlarını artırdığını ortaya koymuştur.

Freeman (2014) 4-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik 12 haftalık karakter eğitimi ve etkileşimli kitap okumaya dayalı programın etkisini değerlendirdiği çalışmada, çalışmada yer alan 30 çocuktan 26’sının zorbalığı iyi düzeyde bildiği, 4’ünün ise hiç bilmediğini programın uygulanmasından sonra 14 çocuğu zorbalığı “çok iyi” düzeyde, 16 çocuğun ise “iyi düzeyde” ifade ettiğini, programdan önce çocukların “zorbalığa uğramaları durumunda ne yapacaklarına” yönelik soruya 19 çocuk bir yetişkinden yardım isteyeceğini, 13’ü zorbaya vuracağını, ikisi ise ısırarak karşılık vereceğini ifade etmiş, “zorbalığa şahit olmaları durumunda ne yapacaklarına” yönelik soruya ise 28 çocuk durumu bir yetişkine anlatacağını, ikisi ise hiçbir şey yapamayacağını söylemiştir. 12 haftalık programın ardında çocukların tümü zorbalıkla karşılaştıklarında en az iki olumlu baş etme stratejisi kullanacaklarını (yetişkin yardımı, zorbaya sözlü ve fiziksel olarak karşı çıkma, zorbadan uzaklaşma, arkadaşlarının yanına gitme vb.), zorbalığa şahit oldukları durumda ise çocukların tümü bir yetişkine söyleyeceklerini ya da sözel olarak müdahale edeceklerini ifade etmişlerdir. Araştırma çocukların yaşlarına uygun seçilen zorbalık temaları kitaplarla yürütülen rol oynama, tartışma gibi tekniklerin çocukların zorbalığı ve zorbalığa karşı koyma stratejilerini öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur.

Akcan ve Ergün (2018) Saldırgan Davranışları Önleme Programının (Akcan ve Ergün,2017), 60-72 ay çocukların saldırganlık ve akran zorbalığı düzeylerini etkisini inceledikleri ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada, programın etkisini belirlemek için “Eyberg Çocuk Davranış Envanteri”, “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “5-6 yaş Akran Mağduriyeti” ölçekleri kullanılmıştır. 12 Haftalık

ısınma, soru-cevap, küçük grup çalışması, tartışma, resim çizme, rol oynama gibi teknikler içeren 25 etkinlikten oluşan program üç farklı deney grubunda uygulanmış aynı zamanda ailelere benzer etkinlikler içeren mektuplar gönderilmiştir. Ön Test-Son test ve programın uygulandığı akademik yılın sonunda yeniden yapılan izleme testlerinde, programın açık saldırganlık ve toplam saldırganlık puanlarının deney grubu lehine anlamlı şekilde azaldığı ancak öğretmen değerlendirmelerinde son test puanlarında deney grubunda bulunan açık saldırganlık ve toplam saldırganlık puanlarında düşüş olmakla birlikte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunamamış ancak 6 ay sonraki izleme testlerinde, deney grubunda bulunan çocukların fiziksel saldırganlık ve toplam puanlarındaki düşüşün devam ettiği, kontrol grubundaki çocukların puanlarının ise yükseldiği görülmüş ancak ilişkisel saldırganlık puanlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığı puanlarında ise, deney grubunda bulunan çocukların puanları yüksek olmakla birlikte hem ön test-son test puanlarında, hem de kontrol grubu ile anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Muratori ve ark., (2016), davranışsal sorun geliştirme riski bulunan çocuklar olumlu etkileri kanıtlanmış Öfkeyle Başa Çıkma programında türetilen Başa Çıkma Gücü (Coping Power) programının okul öncesi dönem çocukları için uyarlanmış versiyonunu İtalya'daki iki anaokulunda 164 çocukla randomize kontrollü olarak değerlendirdikleri çalışmada; öfke farkındalığı, öfkenin kontrolü, öfke ile başa çıkma, gevşeme, bakış açısı edinme ve sosyal problem çözmeye yönelik 24 oturumdan oluşan Coping Power programının etkisini zorbalık gibi davranış sorunları, hiperaktivite, duygusal semptomlar ve akran sorunları alt boyutlarını içeren SDQ (Güçler ve Güçlükler Anketi) aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Sonuçlar Başa Çıkma Gücü Programının, deney grubunda bulunan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre davranış sorunları alt boyutu puanlarında anlamlı azalma, pro-sosyal davranış alt boyundaki puanlarında ise anlamlı düzeyde azalma olduğu bulunmuştur.

Aydos (2019), çocukların kendilerini istismar ve zorbalık gibi tehlikeli durumlardan korumalarına yardımcı olmak ve kendilerine güvenlerini artırmak amacıyla geliştirilen, altı

haftalık Güvenli Çocuk Programının (Safe Child) etkililiğini değerlendirmiştir. 2x3x3 modelinde, 114 çocukla, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desene yürütülen araştırmada; Güvenli Çocuk Programında yer alan zorbalık oturumlarının çocukların akran zorbalığına karşı kendilerini korumaya yönelik bilgi ve becerilerini artırdığını ancak 8 hafta sonra yapılan izleme testlerinde ise zorbalıktan korunma, bilgi ve becerilerinin kalıcı olmadığı tespit etmiştir.

Wee vd., (2021) Güney Kore’de bir kreşe devam eden 21 çocukla yaptıkları araştırmada, 6 haftalık zorbalık temalı kitaplar aracılığıyla etkileşimli kitap okuma ve rol-oyunama etkinlikleri içeren programın çocukların bakış açısı alma ve empati gelişimi üzerine etkisini nitel olarak inceledikleri araştırmada; 6 haftalık program süresince, haftada bir kez zorbalık temalı çocuk kitabının okunması ve tartışılması, rol oynama ile ilgili planlamanın yapılması, rol oynamanın gerçekleştirilmesi ve tartışma aşamaları izlenerek okunmuş ve veri toplama aracı olarak ses/video kayıtları, formal ve informal öğretmen görüşmeleri, çocuk görüşmeleri, çocukların çizimleri, gözlem notları ve öğretmenin ders planları ve yansıtıcı notları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların zorbalık temalı çocuk kitapları ve rol oynama yoluyla, araştırmanın başında “komik” olarak adlandırdıkları zorbalık durumlarını, ilerleyen haftalarda mağdurun hislerini anlayıcı bakış açılarıyla değiştirdikleri ve kitaplardaki zorbalığa uğrayan karakterleri savunacaklarını ifade ettikleri ve karakterlere zorbalık durumlarına karşı koymaya yönelik çözümler sundukları görülmüştür.

Özbek ve Taneri (2022), ilkokullarda akran zorbalığını önlemek amacıyla bibliyoterapi tekniğini temel alarak geliştirdikleri, 4 haftalık Akran Zorbalığı Önleme Modülünün etkisini görüşme ve gözlem yoluyla değerlendirdikleri araştırmada; öğretmen görüşlerine göre modülün, çocuklara duygularını ifade etme, farklılıklara saygı, mültecilere yönelik ve zorbalıkla başa çıkma konularında katkı sağladığını, çocukların ortaya koyduğu sanat ürünlerinin de bu katkıyı destekleyecek nitelikte olduğunu ortaya koymuştur.

Wee ve ark., (2022) 5 yaşındaki çocuklara yönelik uyguladıkları farklı etnik kökenlerdeki ve/veya farklı yetersizlik türlerindeki çocukları konu alan kitaplar aracılığıyla

etkileşimli kitap okuma, rol oynama, resim çizme, zorbalık hakkında tartışma ve zorbalıkta yer alan karakterlere yönelik mektup yazma gibi etkinlikler içeren eleştirel erken okur yazarlık programının çocukların zorbalığa yönelik farkındalıklarını artırdığını, bireysel çeşitliğin kabulüne yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu, bireysel farklılıklara yönelik önyargılı tutumları azalttığını, kendileri ya da başkalarının zorbalığa maruz kaldığı durumlarda neler yapabileceklerine yönelik stratejiler geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazında erken çocuklukta zorbalığın tanımı, türleri, rolleri, öğretmen ve ailelerin zorbalığa ilişkin görüşlerine yönelik çalışmaların sayısı giderek artmakta ancak okul öncesi dönem çocuklarını kapsayan zorbalığa yönelik programların sayısının oldukça sınırlı oluşu alanyazında, özellikle erken çocuklukta zorbalığa yönelik önleyici programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ortaya koymaktadır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi üzerinde durulmuştur.

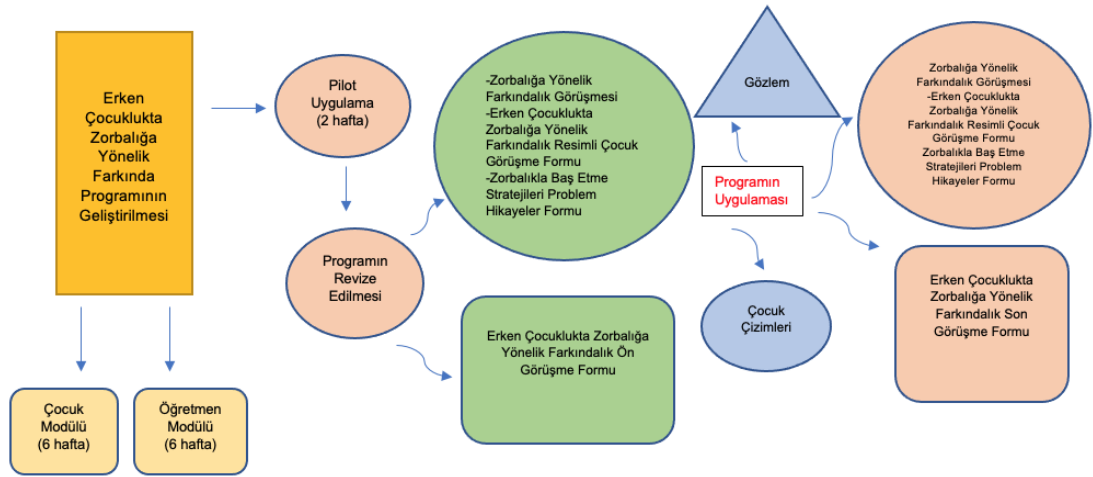
Araştırmanın Türü

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırmanın alışlagelmişin dışında yani nicel ya da karma desenler yerine, nitel olarak yürütülmesinin tercih edilmesinin nedeni ZOYFA programına yönelik çocukların ve öğretmenlerin deneyimlerini daha derin şekilde incelemek, ZOYFA programın etkisine “ne kadar” sorusu yerine “nasıl” sorusuyla cevap aramak, nitel araştırmanın planlama sürecine dönük esnekliğinden faydalanmaktır (Güler ve ark., 2015; Yin 2006). Bu araştırmada kullanılan durum çalışması deseni araştırmacının gözlem, görüşme, doküman gibi çoklu bilgi kaynaklarıyla yaşamın içindeki bağlam/bağlamlar ya durum/durumlar hakkında detaylı bilgi topladığı ve durum betimlemeleri ortaya koyduğu bir yaklaşımdır. Durum çalışmasında yer alan “durum” tek bir birey ya da bireyler olabileceği gibi “kararlar”, “politikalar”, “programların uygulanması” ya da “programların değerlendirmesi” de olabilir (Creswell 2013; Yin, 2006). Durum çalışması öncelikle incelenecek durumun belirlenmesi ile başlar, durumun derinlemesine analiz edilebilmesi için gözlem, görüşme, doküman gibi birçok veri çeşidinden yararlanır (Creswell,2013). Bu araştırmada durum olarak “Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı (ZOYFA)” seçilmiş ve program çocuk ve öğretmenler açısından derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Programın çocukların zorbalığa yönelik farkındalıklarında “nasıl” değişikliklere yol açtığını belirlemek için programın uygulanmasından önce ve sonra çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış resimli görüşme formları aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerle ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca programın

uygulanma sürecinde araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirilmiş ve gözlem notları tutulmuştur. Araştırma sürecinin özeti Şekil 1' de yer almaktadır.

Şekil 1

Araştırma Süreci



Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubunu belirlemek amaçlı örnekleme yöntemlerinden için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun ölçütlerinden ilki, 60-72 aylık çocukların bulunduğu sınıflarda okul öncesi öğretmeni olmak olarak belirlenmiştir, zorbaliğı önleyici programlarının erken yaşlardan itibaren uygulanması gerekliliği (Ju & Lee, 2019; Lee & Ju, 2019; Wee ve ark., 2019), 5-6 yaş civarında çocukların zorbaliğı, zorbaliğa karşı koyma ve savunucu rollere ilişkin stratejiler geliştirmeye başlayabileceğinin bilinmesi (Rock & Braid,2012; Wee ve ark., 2019) ancak daha küçük çocukların bilişsel gelişimleri gereği zorbalık kavramını anlamlandırmada zorluk yaşayabilme olasılıkları sebebiyle programa 60-72 aylık çocukların dahil edilmesine karar verilmiştir. İkinci ölçüt, araştırmaya dahil edilecek sınıflarda alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarının bulunması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün temel alınma sebebi, sosyal duygusal müdahale programlarının alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan gruplarda daha etkili oluşu (Blewitt ve ark., 2018; Laezer ve ark., 2013; Murray ve ark., 2016; Sanders ve ark., 2020) ve alt sosyo

ekonomik düzeyde bulunan çocukların, sosyal ve ekonomik kaynakların sınırlılığı ve buna bağlı olarak sosyal duygusal gelişiminde yaşanabilen zorluklar nedeniyle hem zorbalık hem mağduriyet yönünden risk altında olmalarıdır (Jansen ve ark., 2012; Jolliffe & Farrington, 2010; Whalen, 2015; Yokoji ve ark., 2023). Üçüncü ölçüt ise “zorbalığa yönelik herhangi bir önleyici ya da müdahale programına daha önce katılmamış olmak” olarak belirlenmiştir, bu ölçüt Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA) etkilerini doğru şekilde ortaya koymak için belirlenmiştir.

Araştırma sürecine yönelik ayrıntılar, sosyal medya hesapları aracılığıyla “Ankara ili merkez ilçelerinde, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 60-72 aylık çocuklarının bulunduğu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha önce herhangi bir zorbalığı önleme ya da müdahale programda yer almamış ve böyle bir çalışmaya katılmak isteyen üç öğretmen ile sınıflarında yer alan çocukların çalışmaya dahil edileceği” duyurulmuştur. Duyuru 2 hafta süreyle paylaşılmış ve süreç sonunda 8 öğretmen araştırmada yer almak istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılmak istediğini belirten bir öğretmenin sınıfındaki çocukların 48-60 ayı kapsamı, başka bir öğretmenin ise Ankara ilinin uzak ilçelerinden (Nallıhan) birinde bulunması sebebiyle araştırmaya dahil edilemeyecekleri belirlenmiştir. Program oturumlarının yüz yüze gerçekleşecek olması, etkinlikler sırasında araştırmacının gözlemci olarak sınıflarda bulunacak olması ve sınıf içi etkinliklerin haftanın iki ayrı gününde gerçekleşecek olması sebebiyle ulaşımda yaşanabilecek aksaklıklar göz önünde bulundurularak, Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı bir ortaokuldaki anasınıflarından başvuruda bulunmuş olan üç öğretmen ve sınıflarındaki çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir. Okulun bulunduğu bölgede çoğunlukla alt sosyo-ekonomik düzeyden aileler bulunmaktadır. Öğretmenlerden ikisi araştırmaya katılma gerekçesi olarak “okulun bulunduğu bölgenin alt sosyo-ekonomik düzeyde ailelerden ve göçmenlerden oluştuğunu, anasınıflarının bağlı olduğu ortaokulda zorbalığın yaygın olduğunu bu sebeple, hem kendilerini hem de çocukları bu konudan güçlendirmek istediklerini belirtmiş, bir öğretmen ise “sınıfında zorbalık yapan bir çocuk bulunduğunu

ancak kendisinin bu durumu nasıl ele alması gerektiğini bilmediğini, hem zorba olan çocuğun zorba davranışlardan vazgeçmesi, hem de sınıftaki diğer çocukların zorbalığa karşı koymayı öğrenmeleri için” araştırmaya katılmak istediğini bildirmiştir. 3 öğretmenin sınıfında bulunan ve araştırmaya katılmaya uygun, toplam 60-72 ay aralığındaki 22 çocuğun ailesine çalışma için onam formu gönderilmiş ve toplam 16 aile çocuklarının araştırmaya dahil edilmesini istemiştir. Çocuklarla ile yapılan görüşmelerde, araştırma kısaca çocuklara da açıklanmış ve katılmaya gönüllü olduğunu ifade eden 15 çocukla çalışma yürütülmeye başlanmıştır ancak iki çocuğun süreç içerisinde okula devam etmemesi, bir çocuğun ise programın uygulanmasından sonra yapılan görüşmelere katılmamış olması sebebiyle araştırmaya toplam 12 çocuğun verileri dahil edilmiştir.

Toplamda programa 12 çocuk ve onların üç öğretmenin verileri dahil edilmiştir. Tablo 4’te çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin özelliklerine yer verilmiştir. Tabloda yer alan isimlerin tümü, çalışma grubundaki katılımcıların kişisel verilerini korumak adına değiştirilerek ifade edilmiştir.

Tablo 4*Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlere Yönelik Bilgiler*

Sınıf Adı	Öğretmen Adı	Sınıftaki Toplam Çocuk Sayısı	Öğretmen Mesleki Deneyimi	Aynı Okulda Çalışma Süresi	Mezun olunan lisans programı	Çalışmadan beklentileri
Meraklı Kaplumbağalar	Ebru Öğretmen	8	24 yıl	10 yıl	Devlet Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi	Zorbalık hakkında bilgi edinmek, çocukları zorbalığa yönelik bilinçlendirmek
Bilge Baykuşlar	Burcu Öğretmen	8	1 yıl	6 ay	Devlet Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi	Zorbalık hakkında bilgi edinmek, çocukları zorbalığa yönelik bilinçlendirmek
Neşeli Filler	Deniz Öğretmen	9	9 yıl	4 Yıl	Açık Öğretim Fakültesi/Okul Öncesi Eğitimi	Sınıfındaki zorbalığa müdahale etmeyi öğrenmek, çocukların zorbalığa karşı koymayı öğrenmesi

Tablo 4'te araştırmaya katılan üç öğretmene yönelik demografik bilgiler yer almaktadır.

Ebru Öğretmen; bir devlet üniversitesinin okul öncesi eğitimi programından mezun olan Ebru Öğretmen, 24 yıldır öğretmenlik yapmakta, 10 yıldır ise aynı okulda görev yapmaktadır. Öğretmen ile yapılan ön görüşmede, Ebru öğretmen sınıfında davranış sorunları ile karşılaşsa da okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri sebebiyle kasıtlı olarak zorbalık yapmalarının pek mümkün olmadığı o yüzden okul öncesi sınıf ortamlarında zorbalık olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılma sebebini ise, okula devam eden çocukların, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları olduğunu, okulda ve okulun bulunduğu bölgede göçmen ve sığınmacı nüfusunun oldukça fazla olduğunu, buldukları okulun ortaokul kısmında zorbalığa sıklıkla şahit olduklarını, çocukların da buldukları çevre ve ailevi koşullar sebebi ile ilkokuldan itibaren zorbalık

riskiyle karşıya olacağını düşündüğünü bu sebeple okul öncesinden itibaren çocukların bu konuda bilinçlenmesini istemesi olarak ifade etmiştir. Ebru Öğretmenin Meraklı Kaplumbağalar sınıfı yaklaşık 40 m2 büyüklüğündedir, sınıfında kayıtlı toplam 10 çocuk bulunmakta ancak sekiz çocuk düzenli olarak devam etmektedir, çocukların altısı ailelerinin yazılı, kendilerinin ise sözlü onayı ile araştırmaya dahil edilmiştir ancak çocuklardan ikisinin araştırmanın üçüncü haftasından itibaren okula gelmemeleri sebebiyle verileri araştırmadan çıkarılmış ve dört çocuğun verisi araştırmaya dahil edilmiştir.

Burcu Öğretmen; bir devlet üniversitesinin okul öncesi eğitimi programından, 1 yıl kadar önce mezun olan Burcu Öğretmen; 6 ayı aynı okulda olmak üzere yaklaşık 1 yıldır öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmen ile yapılan ön görüşmede, Burcu Öğretmen, sınıfına devam eden çocukların düşük-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları olduğunu ifade etmiş, sınıf ortamında kimi zaman bazı çocukların oyun gruplarından ya da etkinliklerden dışlandığını gördüğünü ancak bunu zorbalık olarak değil, genel davranış sorunu olarak nitelendirdiğini ifade etmiştir. Araştırmaya dahil olmak isteme amacını, çocukların buldukları çevre itibarı ile zorbalığa şahit olabildiklerini bu sebeple öğretmen olarak kendisinin ve çocukların bu konuda bilinçlenmesini istediğini ifade etmiştir. Burcu öğretmenin Bilge Baykuşlar sınıfı yaklaşık 40 m2 büyüklüğündedir, sınıfında kayıtlı dokuz çocuk bulunmaktadır ancak araştırmaya katılmaya şartları uygun çocukların dördü ailelerinin yazılı, kendilerinin ise sözlü onayı ile araştırmaya dahil edilmiştir.

Deniz Öğretmen; bir devlet üniversitesinin açık öğretim fakültesinden mezun olan Deniz Öğretmen, 4 yılı şu anki okulda olmak üzere 9 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmen ile yapılan ön görüşmede; Deniz öğretmen sınıfında ve okulun genelinde devam eden çocukların düşük sosyo-ekonomik düzeyde, kalabalık ve olumsuz davranışlara sıklıkla şahit oldukları ailelerden geldiklerini ifade etmiştir. Çocukların ev ortamlarında şiddet ve zorbalık ortamlarına sürekli maruz kaldıklarını, bu sebeple sınıfındaki çocuklar arasında da özellikle vurma, eşyalara zarar verme ve küfür etme gibi zorbalık davranışlarının görüldüğünü ancak kendisinin bu durumlara müdahale etmekte zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılma amacını, kendisi için sınıf ortamında zorbalık durumlarına doğru şekilde müdahale etmeyi öğrenmek, çocuklar için ise zorbalığın ne olduğunu ve nasıl karşı koymaları gerektiğini öğrenmeleri için olduğunu ifade etmiştir. Deniz öğretmenin sınıfına kayıtlı 10 çocuk bulunmakta ancak çocukların yedisi düzenli olarak devam etmektedir, araştırmaya katılmaya şartları uygun çocukların beşi ailelerinin yazılı, kendilerinin ise sözlü onayı ile araştırmaya dahil edilmiştir ancak programın uygulanmasından sonra çocuklardan birinin ailevi sebeplerle programın son görüşmelerine katılamaması sebebiyle verileri araştırmadan çıkarılmış ve sınıftan toplam dört çocuğun verileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Tablo 5'te çalışma grubunda yer alan çocukların özelliklerine yer verilmiştir. Tabloda yer alan isimlerin tümü, çalışma grubunda yer alan çocukların kişisel verilerini korumak adına değiştirilerek ifade edilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Bulunan Çocuklara Yönelik Bilgiler

Sınıf Adı	Çocukların İsimleri ve yaşları	Okul öncesi eğitimde bulunma süresi	Çocukların toplam kardeş sayıları (kendisi dahil)	Aile Geliri
Meraklı Kaplumbağalar	Aras (63 ay)	Aras (1 yıl),	5	= Asgari ücret
	Mert (66 ay),	Mert (8 ay),	3	= Asgari ücret
	Sena (65 ay)	Sena (2 ay),	4	<Asgari ücret
	Sıla (66 ay)	Sıla (2 ay)	4	<Asgari ücret
Bilge Baykuşlar	Yiğit (66 ay),	Yiğit (1 yıl),	4	= Asgari ücret
	Ayşe (61 ay),	Ayşe (2 ay),	3	= Asgari ücret
	Melis (63 ay),	Melis (2 ay),	3	<Asgari ücret
	Aylin (60 ay)	Aylin (2 ay)	2	>Asgari ücret
Neşeli Filler	Alp (66 ay),	Alp (2 ay),	5	=Asgari ücret
	Ege (67 ay),	Ege (1 yıl),	3	<Asgari ücret
	Asya (63 ay),	Asya (2 ay),	4	<Asgari ücret
	Defne (66 ay),	Defne (1 yıl),	3	<Asgari ücret

Tablo 5'e göre araştırmaya Meraklı Kaplumbağalar sınıfında iki erkek, iki kız olmak üzere dört çocuk, Bilge Baykuşlar sınıfından biri erkek, üçü kız olmak üzere dört çocuk,

Neşeli Filler sınıfından ise, ikisi erkek ikisi kız olmak üzere dört çocuk toplamda ise 12 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın başlangıcı itibarıyla; 12 çocuktan dördü bir yıldan fazladır, biri yaklaşık sekiz aydır, yedisi ise iki aydır okula devam etmektedirler. Araştırmaya katılan 12 çocuktan, beşi üç kardeş, dördü dört kardeş, ikisi beş kardeş, birisi ise iki kardeşdir. Altı çocuğun ailesi, asgari ücretin altında gelire sahip olduklarını, dört aile asgari ücret düzeyinde gelire sahip olduklarını, iki aile ise asgari ücretin az bir miktar üzerinde gelire sahibi olduklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenler de görüşmelerde okulun bulunduğu bölge itibarıyla alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden ve mülteci ailelerden oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunda ardından Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izinleri alınmıştır. Araştırmada yer alacak çalışma grubu belirlendikten sonra, araştırmaya dahil edilen öğretmenler ve öğretmenler aracılığıyla çocukların ailelerinden araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını ifade eden onam formları toplanmıştır. Ön görüşmelerden önce araştırmacı, öğretmen ve çocukların araştırmacıyı tanıması ve süreç içerisinde rahat hissetmelerini sağlamak adına önce öğretmenlerle yüz yüze tanışmış ve onların izinleri dahilinde, tüm sınıflarda üç gün boyunca (60-90 dakika) bulunmuş ve çocuklarla bireysel olarak tanışmıştır. Bu süreçte sınıflarda çocukların bulunduğu noktanın arka kısmında oturarak, çocukların ve etkinlikleri uygulayacak öğretmenlerin, araştırmacının varlığına alışmasını sağlamaya çalışmıştır. Ardından ZOYFA programının uygulanmasından önce;

Çocuklar ile, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Görüşme Formu ve Zorbalıkla Baş Etme Problem Hikâyeler Formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce ailelerden veli onam formu aracılığıyla izin alınmış, çocukların da bilgisi ve sözlü onayı alınarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır.

Öğretmenler ile, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve tüm görüşmeler katılımcıların bilgisi ve yazılı izni dahilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Öğretmen ve çocuklarla yapılan ön görüşmelerin ardından, öğretmen ve çocuklara yönelik geliştirilmiş olan 6 haftalık Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı (ZOYFA) uygulanmıştır, programın sınıf içi etkinliklerinin uygulanması sırasında, araştırmacı da sınıflarda katılımcı gözlemci olarak bulunarak, gözlem notları tutmuştur. Programın uygulanma sürecinin tamamlanmasının ardından iki hafta sonra çocuklarla yeniden Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Görüşme Formu ve Zorbalıkla Baş Etme Hikâye Formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerle ise üç hafta sonra Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleşen görüşmelerde 2 saat 46 dakika, çocuklar ile gerçekleşen görüşmelerde ise 10 saat 11 dakikalık ses kaydı alınmıştır. Görüşme verilerinin transkripti 129 sayfadan oluşmuştur. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler sırasında 105 sayfalık gözlem notu tutulmuş ve veriler MAXQDA 22 programı aracılığıyla transkript edilerek analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu

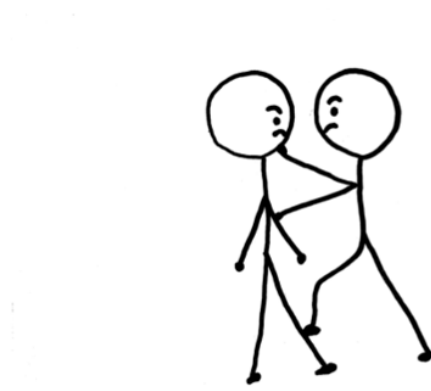
Bu form, araştırmacı tarafından alanyazından faydalanarak ve ZOYFA programının kazanımları göz önünde bulundurularak geliştirilen, çocukların zorbalık ve zorbalık davranışlarını tanıma, zorbalığa karşı koymaya yönelik benimsedikleri stratejileri belirlemek amacıyla hazırlanmış 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Form hazırlandıktan sonra biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ikisi Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı olmak üzere üç alan uzmanının görüşü ile son halini almıştır.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu (Revize Edilmiş Versiyon):

Bu görüşme formu, ZOYFA programının pilot uygulaması sürecinde Çakmak ve Çoban (2023) tarafından, alanyazında erken çocukluk döneminde en sık görüldüğü belirlenen zorbalık davranışları ve ZOYFA programının pilot uygulama kazanımları göz önünde bulundurularak geliştirilen Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formunun revize edilmesiyle hazırlanmıştır. Form, çocukların zorbalık ve diğer çatışma durumlarının birbirinden ayırma, zorbalıkla baş etme ve müdahale etme stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Formun ilk versiyonunda, çocuklara yönelik fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, şaka yapma, ilişkisel zorbalık ve çatışma durumlarını ayırt etmeye yönelik sorular içeren dokuz resimli senaryo bulunmaktadır. Form revize edilirken, ZOYFA programının kazanımları da dikkate alınarak, resimli senaryolara ait sorular zorbalığa karşı koyma ve müdahaleye yönelik soruları içerecek şekilde genişletilmiş ve bir yeni resimli senaryo eklenmiştir. Üçü okul öncesi eğitimi alan uzmanı, ikisi okul öncesi öğretmeni ve ikisi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Alan uzmanı olmak üzere yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Şekil 2’de formda yer alan resimli senaryolardan birinin örneği sunulmuştur.

Şekil 2

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu Örnek Sorusu



Durum 7: Kaan, sınıfta sürekli Aybars'a vuruyor.

- Sence bu davranış doğru mu yanlış mı? Neden?
- Sence bu davranış zorbalık mı? Neden? - Cevap hayır ise bu davranış nedir? Neden?
- Sen Aybars'ın yerinde olsan bu durumda ne yapardın?

Resimli görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler sırasında, çocuklara öncelikle ilgili durumun doğru mu yanlış olduğu sorulmuş, çocuk tarafından verilen cevaptan sonra ise neden olduğu sorulmuştur. Eğer çocuğun "neden" içeren cevabı, ilk verdiği cevap ile tutarlı ise cevabı doğru olarak kabul edilmiştir. Ardından ilgili davranışın zorbalık olup olmadığı sorulmuş, eğer cevap evet ise neden olduğu sorulmuş ve çocuğun zorbalığın kasıt ya da tekrar gibi en az bir ögesine vurgu yapması durumunda cevabı doğru kabul edilmiştir. Eğer çocuğun verdiği cevap hayır ise bu durumda ilgili davranışın "ne" olduğu sorulmuş, çocuğun cevabının ardından neden olduğu sorularak çocuğun belirttiği nedenin ilgili durum ile tutarlı olması durumunda cevabı doğru olarak kabul edilmiştir. Tüm resimli senaryolarda prosedür aynı şekilde uygulanmıştır.

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu

Mercan ve Yükselen (2022) tarafından geliştirilen, Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu 60-72 ay çocuklar için zorba, mağdur, izleyici rollerini temel alan 4 resimli yarım bırakılmış hikâye ve 28 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Formda kullanılan hikayeler, bozucu, sözel, fiziksel ve ilişkisel zorbalık içeren 4 çocuk kitabının (Kalebozan Karlo, Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor, Herkes Alfred'e Bakıyor, Arkadaş Baskısı) uygun sayfaları seçilerek kullanılmıştır. Formda yer alan hikâye ve sorular, çocukların zorbalık durumlarında duygu düşünce ve davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Form için üç alan uzmanından görüş alınarak son şekli verilmiştir. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formunun ZOYFA programının etkililiğini belirlemek için uygun olduğu belirlendikten sonra form geliştiricilerine e-mail aracılığıyla kullanım izni isteğinde bulunulmuş ve gerekli izin alındıktan sonra forma araştırmada yer verilmiştir.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Ön Görüşme Formu

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Öğretmen Ön Görüşme Formu, ZOYFA programının uygulanmasından önce öğretmenlerin zorbalığa yönelik bilgilerini ve ZOYFA programından beklentilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda zorbalığın tanımı, türleri, rolleri, risk altında olma durumları, zorbalık durumunda öğretmen müdahaleleri, programa yönelik beklentileri içeren 9 yarı yapılandırılmış soru yer almaktadır. Forma dördü Okul Öncesi, biri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık uzmanı olmak üzere 5 alan uzmanının görüşleriyle, son şekli verilmiştir.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Öğretmen Son Görüşme Formu, ZOYFA programının uygulanmasından sonra, programın öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalıklarındaki etkisini, öğretmenlere göre programın çocukların zorbalığa yönelik farkındalıkları üzerindeki etkilerini ve programın var ise yan çıktılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form dört Okul Öncesi Eğitimi, bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanına gönderilerek onların görüşleriyle son şeklini almıştır. 13 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, programın

uygulanmasından üç hafta sonra öğretmenlerle bireysel olarak ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Çocuk Resimleri

Çocuk resimleri, ZOYFA programında yer alan sınıf içi etkinlikler kapsamında çocuklar tarafından konuya ilişkin çizilen resimleri içermektedir. Resimlerin çizimi sırasında, öğretmen yalnızca çocuklara resmi çizecekleri konuya yönelik yönergeleri vermiş ve tüm çocuklar resim çizmeyi bitirene kadar başka bir müdahalede bulunmamıştır, resimlerin tamamlanmasının ardından çocuklara çizdikleri resimler yoluyla görüşleri sorulmuş ve çocukların verdikleri cevaplar, öğretmen tarafından resimlerin arka sayfasına not alınmıştır. Etkinlik sonunda araştırmacı, çocuklara izin verirse resimlerini fotoğraflamak istediğini söyleyerek sözlü onaylarını almış ve resminin fotoğraflanmasına sözlü olarak onay veren çocukların çizimleri taranarak çocuklara geri verilmiştir. Çocukların öfkeyi yönetme, zorbalığı tanıma, zorbalığa karşı koyma ve müdahale etmeye yönelik çizdikleri resimlere yönelik açıklamalarından elde edilen verilen araştırmaya dahil edilerek, bulguları desteklemek için kullanılmıştır.

Gözlem

Çocuk modülünün uygulanması sırasında, altı hafta boyunca tüm etkinlikler sırasında ve tüm sınıflarda katılımcı gözlemci olarak bulunmuş ve süreçte yaklaşık 36 saatlik yapılandırılmamış gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem, nitel araştırmalarda uzun süreli etkileşimin sağlayarak, araştırmacının hem durumu anlamasına yardımcı olan hem de ilgisiz durumların ayrıştırılmasına yardımcı olan yöntemlerden biridir (Arastaman ve ark., 2018) Araştırmacı, etkinliklerin yürütülme süreci, etkinlik sırasında çocukların katılımları, sınıf içindeki tartışmalar, çocukların davranışları gibi araştırmanın bağlamında dikkatini çeken noktalarda gözlemlerini yazılı olarak kayıt altına almış ve toplamda 105 sayfalık gözlem notu analiz edilerek, bulguları ve yorumları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Doktora programında ders aldığım dönemde, o sırada haberlere konu olan bir zorbalık durumu üzerinden çokça insanın geçmişte zorbalığa uğradığını ya da şahit olduğunu ifade ettiğini fark ettim ve insanlara “Ne zaman zorbalığa uğradınız?”, “Ne tür zorbalıklara şahit oldunuz?”, “Zorbalık karşısında ne hissettiniz?” “Şimdi, yetişkin olarak hatırladığınızda ne hissediyorsunuz?”, “Uğradığınız zorbalığı yetişkinler fark etti mi?” “Zorbalığı fark eden yetişkinler ya da akranlar neler yaptı?”, “Yetişkinlerin veya akranlarınızın neler yapmasını isterdiniz?” gibi sorular sormaya başladım. Bu sorulara neredeyse herkesin cevabı aynıydı: Zorbalığa uğramış ya da şahit olmuş, çaresiz ve yalnız hissetmişlerdi. O günleri hatırladıkça hala bu konudaki hislerinin canlı olduğunu fark ediyorlardı, çoğu durumda destek bekledikleri yetişkin ya da akranlar, zorbalığı ya fark etmemiş ya da görmezden gelmişti. Bu durum, üzüntülerini artırmış ve içlerine kapanmalarına sebep olmuştu.

İnsanların paylaştıkları bu deneyimler, beni de uğradığım ya da şahit olduğum zorbalıklar konusunda neler hissettiğimi, neler yaptığımı ve ne tür bir destek beklediğimi düşünmeye sevk etti. Cevabım herkes ile aynıydı: “Çaresiz ve yalnız hissetmiş ancak karşı koymak için ne yapacağımı bilememiştim ve bana etkili destek sunacak hiç kimse olmamıştı.” ve aklımda bir soru belirdi “Nasıl olsaydı daha farklı olurdu?”. Ben, zorbalığın ne olduğunu, zorbalığın kabul edilebilir olmadığını, zorbalığa karşı koymanın yollarını, zorbalığa uğrayan akranlarıma nasıl yardımcı olabileceğimi bilseydim; öğretmenlerim ise, zorbalığın farkında olabilse, koruyucu önlemleri ve müdahale stratejilerini bilseler ve bu konuda beni bilgilendirseydiler, her şey daha farklı olabilirdi.

Bu düşünce beni, zorbalık konusunda daha fazla araştırmaya ve nihayetinde de erken çocukluktan itibaren çocuklar ve öğretmenler, için zorbalığa yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir program geliştirme ve inceleme çalışması yürütmeye itti. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının çoğu, programların etkisini değerlendirmek için nicel desenlerden faydalanır ancak ben, Erken Çocuklukta Zorbalığa

Yönelik Farkındalık Programının “ne kadar” değil “nasıl” değişiklikler yarattığı sorusuna cevap aramak ve o değişimi gözlemlemek istedim. Bu sebeple alanyazında oldukça nadir görüldüğü şekilde, çalışmamı nitel olarak yürütmeye karar verdim.

Bu durum da beni başka bir soruya sevk etti “araştırmacının yanlılığını nasıl minimize edeceğim?”. Bu amaçla, her aşamada uzman görüşü alma, uzun süreli etkileşim, veri çeşitleme, sınıf içi etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulanması, görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması, gözlem, katılımcı teyidi gibi yöntemlerle bulgularımın inandırıcılığını artırmayı amaçladım.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının hedef kitlesi öğretmen ve çocuklar olduğu için; öğretmen modülünde yer alan öğretmen oturumları tarafımda, çocuk modülü ise öğretmenler tarafından yürütüldü. Araştırma sırasında, araştırmacı rolüm ön görüşme ve son görüşmeleri gerçekleştirdim ve çocuk modülünde yer alan sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında katılımcı gözlemci olarak yer aldım.

Çocuklarla Çalışırken İzlenen Etik İlkeler

Bu araştırma, çocuklarla yürütüldüğü için Çocukları İçeren Çalışmalarda Uluslararası Etik İlkeler (ERIC Projesi) (Graham ve ark., 2013) izlenmiştir. Takip edilen etik ilkeler şunlardır:

Çocukları içeren çalışmalarda etik süreçlerin herkesin sorumluluğunda olması. Bu araştırma yürütülmeden önce araştırmanın çocuklarla yürütülmeye uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle alan uzmanı ve öğretmenlerden görüş alınmıştır. Ardından Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan başvurularda, çalışmanın çocuklarla yürütülmesi uygun görülerek gerekli izinler verilmiştir. İzinlerin alınmasının ardından, çalışmanın yürütüleceği okulda bulunan ebeveyn ve öğretmenlere çalışmanın içeriği hakkında hem yazılı hem sözlü açıklama yapılarak onam formları aracılığıyla izin alınmıştır. Ebeveynlerin yazılı beyanlarının ardından ön ve son görüşmelerden önce çocukların her biri araştırma

hakkında yaşlarına uygun şekilde bilgilendirilmiş ve çocukların da araştırmaya katılmaya istekli olmaları durumunda araştırmaya dahil edilmesi yoluna gidilmiştir.

Çocukları içeren çalışmalarda çocuğa saygının temel alınması. Bu araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak katılmış çocukların tümünün, bireysel ve kültürel özellikleri, becerileri, gelişimsel özellikleri, bireysel deneyimleri ve bakış açılarındaki çeşitlilikler araştırmacı tarafından saygıyla kabul edilmiş ve çocukların duygu, düşünce ve fikirlerini diledikleri şekilde paylaşmaları teşvik edilmiştir. Ancak katılmak istemedikleri durumlarda kararlarına saygı gösterilmiştir.

Çocukları içeren çalışmaların çocuğa faydaları. Araştırmanın konusu ve tasarımı çocukların iyi oluşlarına katkıda bulunmayı amaçlamış ve araştırmaya doğrudan ya da dolaylı katılan tüm çocukların, etkinliklere diledikleri oranda ve diledikleri şekilde katılmaları teşvik edilmiştir. Tüm süreç boyunca çocukların duygu, düşünce ve öneri dikkate alınarak, düzenlemeler yapılmış ve çocukların araştırmadan sağlayabileceği fayda maksimize edilmeye çalışılmıştır.

Çocukları içeren çalışmalarda hiçbir çocuğun zarar görmemesi. Araştırmacı araştırma sırasında hiçbir çocuğun zarar görmemesini sağlamak için çocukları duygusal veya fiziksel olarak zedeleyici hiçbir unsura yer vermemiştir. Araştırmada doğrudan ya da dolaylı şekilde yer alan çocukların tümünün ismi değiştirilmiştir. Çocuklardan elde edilen tüm veriler (Ses kayıtları, demografik bilgiler vb.), çocukların güvenliğini sağlamak adına yalnızca araştırmacının ulaşabileceği iki faktörlü doğrulamaya sahip bir bulut depolama sisteminde saklanmaktadır.

Çocukları içeren çalışmalarda çocukların düzenli olarak bilgilendirilmesi. Araştırmanın başından sonuna kadar çocuklara çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, sordukları tüm sorular doğru ve yalın şekilde cevaplanmış ve diledikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Yalnızca araştırmanın her aşamasında onay vermiş çocukların verileri araştırmaya dahil edilmiştir.

Çocukları içeren çalışmalarda sürekli gözden geçirme. Araştırmacı, araştırmının çocuklar üzerindeki etkileri ve çocuğun katılım hakkının sağlanması hususlarını sürekli olarak gözden geçirerek, düzenlemelerin gerektiği durumlarda öğretmenleri bilgilendirmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra çocuklarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlem yoluyla elde edilen nitel veriler çözümlenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinde MAXQDA 24 programı kullanılmıştır. İçerik analizinde tümevarımsal (inductive) ve tümdengelimsel (deductive) yaklaşımlarını içeren hibrit yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerinde ZOYFA Programının çocuklara yönelik etkilerini daha net değerlendirebilmek için tümdengelimsel içerik analizi yapılmış, 3.,4. ve 5. alt problemleri ise tematik analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki temaları ve desenleri belirleyerek anlam çıkarmayı amaçlayan nitel bir analiz yöntemidir (Alholjailan, 2012). Tematik yaklaşımda, araştırmacı, veri setini dikkatlice inceler, önemli noktaları kodlar ve bu kodları geniş temalara gruplandırır. Analiz basamakları; verilerle tanışma, ön kodlama, kodların temalara dönüştürülmesi, temaların gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, temaların tanımlanıp adlandırılması ve son olarak bulguların raporlanması şeklinde gerçekleştirilir. Bu süreç verilerin altta yatan anlamlarını ortaya çıkararak derinlemesine bir anlayış sağlar (Braun & Clarke, 2006; 2012).

Nitel araştırmalarda en önemli hususlardan biri de kodlama güvenirliğinin sağlanmasıdır. Bu araştırmada kodlama güvenirliğinin sağlanması için, kodlamalar daha önce nitel araştırma deneyimi olan bir yüksek lisans öğrencisi tarafından bağımsız olarak tekrar yürütülmüştür. Miles ve Huberman'a (1994) göre araştırmacının çalışmanın her aşamasındaki tüm verileri tekrar tekrar incelemesi gerekli olmakla birlikte, araştırmacı yanlılığının bu süreçte ciddi bir risk oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmada farklı

kodlayıcıların veri setini tekrar kodlaması ile araştırmacıya özgü bireyselliğin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlamanın güvenilirliği ve çalışmanın içsel tutarlılığı için kodlayıcılar arasında görüş tutarlılığı olması gerektiğini belirtmiş ve bu tutarlığın uzlaşılabilir kodlar/ uzlaşılabilir ve uzlaşılmaayan kodların toplamı formülü ile hesaplandığında en az %80 olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmada, kodlayıcılar arası tutarlılık $181/214=.84$ yani %84 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6'da her bir araştırma problemin analizinde kullanılan araçlar ve analiz yöntemi özetlenmiştir.

Tablo 6

Araştırmanın Alt Problemleri, Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemi

Alt problem	Veri Toplama Araçları	Analiz Yöntemi
Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerindeki değişim nasıldır?	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu	Hibrit Yaklaşım
	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu	
	Gözlem Notları	
	Çocuk Çizimleri	
	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu	
Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların benimsedikleri zorbalık ile baş etme stratejilerindeki değişim nasıldır?	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Çocuk Görüşme Formu	Hibrit Yaklaşım
	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu	
	Gözlem Notları	
	Çocuk Çizimleri	
Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra,	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu	Tematik Yaklaşım

çocukların benimsedikleri zorbalık ile müdahale stratejilerindeki değişim nasıldır?	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Çocuk Görüşme Formu	
	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Görüşme Formu	
	Çocuk Çizimleri	
	Gözlem Notları	
	Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu	
Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanması ile öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalıklarındaki değişim nasıldır?	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Ön Görüşme Formu	Tematik Yaklaşım
Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çıktılarına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?	Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Öğretmen Son Görüşme Formu	

Araştırmanın Birinci Alt Problemi “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerindeki değişim nasıldır?” sorusuna yönelik analiz için Olweus’un (1993) zorbalığa yönelik tanımı temel alınmıştır. Olweus (1993) bir davranışın zorbalık olabilmesi için, *saldırgan davranış* içermesi, *kasıtlı olarak gerçekleştirilmesi* ve *tekrarlı* yapıda olması gerektiğini ifade etmiştir. Zorbalık türleri ise alanyazında fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık ya da doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak ifade edilmektedir. Monks (2000) ise erken çocuklukta zorbalığın 1) fiziksel zorbalık (vurmak, itmek, eşyalarına zarar vermek, saçını çekmek, tokat atmak, eşyalarını zorla almak vb.) 2) sözel zorbalık (bağırarak, küfretmek, isim takmak, alay etmek vb.) 3) ilişkisel zorbalık (oyundan dışlamak, sosyal izolasyon, tehdit etmek, hakkında söylenti yaymak vb.) olmak üzere üç temel formunun görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu sebeple zorbalık davranışlarının kodlanması bu üç tür temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Zorbalığı anlamının bir diğer ögesi olan zorbalığın kişide bıraktığı hislerin çeşitliliğini ifade etmek için ise alanyazında duygu çeşitliliğini en geniş şekilde ele almış olan Parrot’un (2001) duygu sınıflamasında yer alan birincil olumsuz

duygular olan öfke, üzüntü ve korku ile birlikte onlarla ilişkili ikincil ve üçüncül duygular temel alınmıştır. Aşağıda Tablo 7’de Olweus (1993), Monks (2000) ve Parrot (2001)’un duygu sınıflandırmasından yola çıkarak hazırlanmış temalar ve kodlama tablosu yer almaktadır.

Tablo 7*Zorbalığı Tanımaya Yönelik Analizlerde Kullanılan Kod Listesi*

Zorbalığın öğeleri (Olweus, 1993)	Zorbalık Türleri (Monks, 2000)	Kod Listesi	Duygu Sınıfı (Parrot, 2001)	İkincil Duygular	Üçüncül Duygular
Kasıt	Fiziksel	Vurma, dövme, itme, saç çekme, tekme atma, tokat atma, eşyalarını zorla alma, eşyalarına zarar verme, fiziksel sıkıştırma, tehditkâr fiziksel hareketler,	Öfke	Asabiyet	Çileden çıkma, kışkırtma, kızgınlık, rahatsızlık, huysuzluk, aksi olma
				Bezginlik	Hayal kırıklığı
				Hiddet	Şiddetli kızgınlık, öfke, gazap, düşmanlık, gaddarlık, keskinlik, nefret dolu, kindarlık, hınç, hor görme, zoruna gitme
				İğrenme	Tiksinme, küçümseme, nefret
				Kıskançlık	Kıskanma
Azap	İşkence etme isteği, canını yakma isteği				
Tekrar	Sözel	İsim takma, alay etme, sözlü hakaret etme, küçümseme, bağırma, sözlü tehditler	Üzüntü	Acı	Acı çekme, ıstırap, rencide olma
				Hüzün	Depresyon, umutsuzluk, kasvet, mutsuzluk, keder, üzüntü, melankoli
				Hüsran	Hayal kırıklığı, hoşnutsuzluk
				Utanç	Suçluluk, pişmanlık, vicdan azabı
				İhmal	Yabancılaşma, dışlanma, yalnızlık, reddedilme, aşağılanma, izole olma, güvensizlik, küskünlük
Duygudaşlık	Sempati, acıma				
Saldırgan Davranış	İlişkisel	Oyundan dışlama, arkadaş gruplarından dışlama, söylenti yayma, iftira atma, arkadaş gruplarını etkileyerek dışlanmasını sağlama	Korku	Dehşet	Korku, endişe, panik, şok
				Gerginlik	Endişe, tedirginlik, huzursuzluk, kaygı, telaş

Araştırmanın İkinci Alt Problemi “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının uygulanmasından önce ve sonra, çocukların benimsedikleri zorbalık ile baş etme stratejilerindeki değişim nasıldır?” sorusunun analizinde kullanılacak kodlama listesi belirlenirken, alanyazında yer alan baş etme stratejileri araştırılmıştır (Ebata & Moos, 1991; Kochenderfer-Ladd & Skinner 2002; Lazarus & Folkman, 1984; Parris ve ark., 2011; Skinner ve ark., 2003; Tenenbaum ve ark., 2011). Alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının baş etme stratejilerinden yola çıkarak (Reunamo,2007) zorbalıkla baş etme stratejileri ile ilgili sınıflandırma geliştirmiş olan Reunamo vd., (2015) tarafından belirlenen kategoriler ile birlikte Çakmak ve Çoban (2023) tarafından yürütülen, ZOYFA programının pilot uygulaması sırasında, 60-72 ay arası çocuklar tarafından benimsenen zorbalıkla baş etme stratejilerinde ortaya çıkan kategoriler kullanılmıştır. Tablo 8’de çocukların zorbalıkla baş etme becerilerine yönelik verilerin kodlanmasında kullanılan kodlama tablosuna yer verilmiştir.

Tablo 8

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Kodlama Tablosu

Kategori	Kod
Boyun Eğme	Durumu değiştirmeye yönelik hiçbir şey yapmama, hiçbir karşılık vermeme, zorbalığın önemsiz olduğunu söyleme, zorbalığı kabullenme vb.
Aktif Karşı Koyma	Kendini savunma, zorbaya dur deme, gidip başkalarıyla oynama, böyle bir şeye hakkı olmadığını söyleme, kimseyi üzme hakkı olmadığını söyleme, uyarma ve dinlememesi halinde öğretmene söyleme, uygun karşı koyma yollarını değerlendirerek seçim yapma, fiziksel karşı koyma vb.
SosyalDestek/Yardım Arama	Öğretmene söyleme, arkadaşına söyleme, güvenebileceği birinden yardım isteme, güvenebileceği biriyle duygularını paylaşma vb.
Geri Çekilme/Kaçınma	Ortamdan uzaklaşma, kendi kendine kalma, tek başına oynama, ağlama, kaçma vb.
Misilleme	Aynı şekilde karşılık verme, daha sert karşılık verme vb.
Belirsiz	Hiçbir şey yapmama, ne yapacağını bilmeme vb.

*(Çakmak & Çoban, 2023; Reunamo vd., 2015)

Tablo 8'e göre çocukların zorbalıkla baş etmek için benimsedikleri stratejiler altı tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar, boyun eğme, aktif karşı koyma, sosyal destek/yardım arama, geri çekilme/kaçınma, misilleme ve belirsiz stratejilerdir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalardan farklı olarak, insan deneyimlerinin “ne kadar” olduğu değil, “nasıl” olduğu sorusuna cevap arar, diğer bir deyişle “anlam” ve “deneyimi” anlamak ister (Brink,1991). Bu yüzden araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik, inandırıcılık (trustworthiness) kavramıyla sağlanmaktadır (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985). Guba ve Lincoln (1981)'e göre, nitel araştırmalarda inandırıcılık dört basamakta gerçekleşmektedir:

İnanırlık (credibility). Bu araştırmada inanırlığı sağlamak için uzun süreli etkileşim kurma, veri çeşitleme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi yapılmıştır.

Uzman görüşü, çalışmanın planlanması, programın ve formların geliştirilmesi, programa dahil edilen kitapların belirlenmesi, pilot uygulama, pilot uygulamanın değerlendirilmesi, ZOYFA programın uygulanması ve veri analizi süreçlerinin tümünde tez danışmanı, tez izleme komitesi üyeleri, okul öncesi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında çalışan alan uzmanları ve öğretmenlerden görüş alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzun süreli etkileşim amacıyla, araştırmacı çalışmaya başlamadan önce öğretmenlerle tanışmaya gitmiş ardından üç gün boyunca sınıflarda bulunmuş bu şekilde öğretmen ve çocukların araştırmacıyı tanıyarak, güven duymaları ve varlığına alışmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma sırasında ise 6 hafta, haftada 3 gün olmak üzere çocuklar ve öğretmenlerle bir arada bulunmuştur.

Veri çeşitleme (triangulation) amacıyla, araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için farklı veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu yöntemler, çocuklarla görüşme, öğretmenlerle görüşme, gözlem ve çocuk çizimleridir.

Katılımcı teyidi (member checking) alma amacıyla araştırmacı gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizini öğretmenlerle paylaşmış ve araştırmacıdan kaynaklı hataların önüne geçebilmek için verilerin doğruluğunu teyit etmek için onaylarını almıştır.

Aktarılabirlik. Araştırmadan elde edilen sonuçların daha farklı birey ya da gruplara uygulanabilirliğini ifade eden aktarılabirlik için nitel araştırmacının araştırmanın bağlamını, çalışma grubunu ve araştırma sonuçlarının ayrıntılı açıklayarak (Braun & Clarke, 2013) araştırmanın farklı bağlamlarda yeniden uygulanma potansiyelini artırması beklenir. Bu amaçla bu araştırma sırasında;

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluna gidilerek, araştırma ile doğrudan ilişkili ve gönüllü olan kişiler araştırmaya dahil edilerek zengin, doğru ve derinlemesine veri setine ulaşmak amaçlanmıştır.

Ayrıntılı betimleme ile okuyucuların araştırmaya yönelik derinlemesine bilgi sahibi olabilmesi için çalışma ortamının, katılımcıların, araştırma süreci ve ortaya çıkan temalar, verinin doğasına sadık kalınarak kapsamlı betimlemeler doğrudan alıntılarla okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır.

Tutarlılık. Nicel araştırmaların tersine, nitel araştırmaların doğası gereği tekrar edilebilirliği yani “güvenirliği” ve “nesnelligi” tümüyle sağlamak mümkün değildir bu sebeple (Erlanson ve ark., 1993) nitel araştırmalarda tutarlılık kavramı öne çıkmaktadır. Bu araştırmada tutarlılık için teyit incelemesi stratejisi kullanılmıştır.

Teyit incelemesi amacıyla araştırmacı, tüm veri toplama araçlarını, verilerini, kodlama listelerini ve gözlem notlarını dileyen araştırmacıların incelemesine açmak üzere güvenli bir bulut depolama sistemi üzerinde tutmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya yönelik Bulgu, Yorum ve Tartışmalar yer almaktadır. Bulgu, Yorum ve Tartışma her bir araştırma alt probleminin altında yürütülmüştür.

ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Zorbalığı Tanıma ve Ayırt Etmelerindeki Değişim Nasıldır?

Bu bölümde, araştırmanın “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerinde nasıl değişikliklere sebep olduğu” sorusuna cevap aramak üzere, araştırmaya katılan çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerine yönelik bulgu, yorum ve tartışmalarına yer verilmiştir. Bulgular, erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık çocuk görüşme formu, erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık resimli çocuk görüşme formu, zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu, çocukların çizimlerine yönelik ifadeleri, gözlem notları ve öğretmenlerle yapılan son görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkmıştır.

Tablo 9’da araştırmaya katılan çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce zorbalığı tanımaya yönelik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 9

Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce Zorbalığı Tanımaya Yönelik Bulguları

Tema	Kategori	İkincil Duygular	Kod	Cevap veren farklı çocuk sayısı (f)	Toplam (f)
Saldırgan Davranış	Fiziksel		Vurma, tokat atma, eşyasına zarar verme	2	5
	Sözel		Küfür etme	1	1
	İlişkisel		-	0	0
Kasıt			Bilerek gıcıklık yapma	1	1
Tekrar				0	0
Olumsuz Duygular	Öfke	Hiddet	Kızgınlık	1	1
	Üzüntü	Hüzün	Kötü, üzgün	2	3
	Korku				
Bilmiyor/İlişkisz cevap			Bilmiyor, ilgisiz cevap	10	10

Tablo 9’da çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce zorbalığı tanımaya yönelik bulguları yer almaktadır. Zorbalığın ne olduğuna yönelik soruya, 12 çocuktan üçü zorbalığı bildiğini, 9 çocuk ise bilmediğini ifade etmiştir. Zorbalığı bildiğini ifade eden çocuklara ne olduğunu söylemeleri istendiğinde, bir çocuk zorbalığın **kasıtlı** ve **saldırgan davranış** olduğu, bir çocuk ise herhangi bir tanım yapmaksızın yalnızca **saldırgan davranış** örnekleri vermiştir.

Hangi davranışların zorbalık olduğuna yönelik sorulan soruya ise bir çocuk fiziksel ve sözel, bir çocuk ise yalnızca fiziksel zorbalık davranış örneği vermiştir:

Mert, zorbalığın kasıtlı olduğunu “...mesela birisi sana gıcıklık yapıyorsa, bu zorbalık demek olur.” diyerek ve “...mesela vurmak, tokat atmak... küfür etmek zorbalıktır...” şeklindeki ifadesi ile **fiziksel** ve **sözel** zorbalık örneği olabilecek davranış örnekleri vermiştir.

Asya ise zorbalığı bildiğini ifade etmiş ancak herhangi bir tanım belirtmeden **fiziksel** zorbalık örneği olabilecek davranış örnekleri vererek “... birisine vurmak, tokat atmak, çantasını yırtmak zorbalıktır.” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların hiçbiri, zorbalığın kasıtlı, tekrarlı ve saldırgan davranış öğelerinin tümüne vurgu yapmamıştır bu durum, çocukların ZOYFA programında önce zorbalığın ne olduğunu bilmediklerini ortaya koymaktadır. Yalnızca iki çocuğun zorbalık örneği olabilecek davranış örnekleri verdiği ve bu örneklerin çoğunluğun fiziksel saldırgan davranış örneklerinden oluştuğu görülmüştür.

Çocukların, uygulamanın ilk haftasında zorbalığın tanımını duyduklarında, bunu ilk olarak **fiziksel zorbalık** davranışları ile ilişkilendirdikleri araştırmacının gözlem notlarına da şu şekilde yansımıştır;

Gözlem Notları (1. Hafta 1. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Deniz Öğretmen (zorbalığı tanımlamak için): Bir çocuğun, başka bir çocuğu bilerek incitmesi zorbalıktır. Sizin bildiğiniz böyle davranışlar var mı?

Ege: Alp bana hep vuruyor.

Asya: Ben biliyorum, vurmak, oyuncaklarını hızlıca çekmek, ağlatmak.

Defne: Sandalye atmak...

Çocukların uygulamanın ilk haftasında **zorbalığı henüz ayırt edemedikleri** gözlem notlarına şu şekilde yer almıştır;

Gözlem Notları (1. Hafta 1. Etkinlik- Meraklı Kaplumbağalar Sınıfı)

Ebru Öğretmen (zorbalık davranışlarını ifade ederken): ...arkadaşına bilerek, sürekli zarar vermek onu üzme, onunla oyuncağını paylaşmamak zorbalıktır...

Yiğit: Öğretmenim, Kawa (mülteci çocuk) bizimle oyuncakları hiç paylaşmıyor, zorbalık yani...

Öğretmen: Evet ama arkadaşınız, dilimizi bilmiyor bu sebeple sizin ne söylediğinizi anlamakta zorlanıyor o yüzden öyle yapıyor, bilerek yapmıyor...

Melis: Yani bilmediği için yapıyor...

Zorbalığı bildiğini ifade eden çocuklara, zorbalığı anlamanın bir boyutu olarak, zorbalığın ne hissettirdiğine sorulmuştur. Çocuklar, zorbalığın hissettirdiklerine öfke ve üzüntü teması altında yanıtlar vermişlerdir:

Mert, **öfke** ve **üzüntü** hissedileceğini "*kötü hissederim ve kızarım...*" şeklinde ifade etmiştir.

Asya ise zorbalığa uğramanın **üzüntü** hissettireceğini "*kötü hissederim, üzülürüm...*" şeklinde ifade etmiştir.

ZOYFA programının uygulanmasından önce, zorbalığa uğramanın kişiye ne hissettireceğine yönelik soruya verilen cevaplar incelendiğinde, yalnızca iki çocuk, zorbalığa uğramanın ne hissettirdiğini bildiklerini ifade etmiştir. Duygu çeşitliliği incelendiğinde ise, duyguların **hiddet** ve **hüzün** alt kategorilerinde toplandığı görülmüştür.

Çocukların zorbalığın kişide bıraktığı hisleri ilk haftadan itibaren sorgulamaya başlamaları, araştırmacının gözlem notlarına da yansımıştır.

Gözlem Notları (1. Hafta 1. Etkinlik- Bilge Baykuşlar Sınıfı)

Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor kitabının okunması sırasında, Ares'in zorbalık yapması sebebiyle Çiko okula gitmek istememektedir...

Burcu Öğretmen: Sizce Çiko neden okula gitmek istemiyor?

Yiğit: Ares'in davranışları yüzünden.

Melis: Arkadaşı hep dalga geçtiği için.

Burcu Öğretmen: peki, Çiko nasıl hissediyordur sizce?

Yiğit: Çok üzgün gibi sanki.

Ayşe: Bence kızmış da olabilir.

Melis: Ağlayabilir de. Ares bana deseydi öyle, ağlardım. Anneme söyledim.

Tablo 10'da ise çocukların ZOYFA programının uygulanmasından sonra zorbalığı tanımaya yönelik bulguları yer almaktadır.

Tablo 10*Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Sonra Zorbalığı Tanımaya Yönelik Bulguları*

Tema	Kategori	İkincil Duygular	Kodlar	Cevap veren çocuk sayısı (f)	Toplam (f)
Saldırgan Davranış	Fiziksel		İtme, dövme, vurma, oyununu bozma, saçını çekme, ısırma, kağıdını yırtma, tükürme, oyuncak atma, oyuncaklarını alma, eşyalarını çalma	12	43
	Sözel		Dalga geçme, isim takma, alay etme, bağıırma, küfür etme, küçümseme	10	23
	İlişkisel		Oyuna almama, tehdit etme, küsme, arkadaşlıktan çıkarma, arkadaşlıktan men etme	9	25
Kasit			Bilerek şataşma, bilerek kötü davranma, bilerek üzme,	9	13
Tekrar			Tekrar tekrar uğraşma, hep kötü davranma, hep oyuna almama, tekrarlama	8	11
Olumsuz Duygular	Öfke	Hiddet	Çok kızgın, sinirli, öfkeli	6	12
		Asabiyet	Karşılık verme isteği, kızgın	5	5
		Azap	Vurmak isteme, dövme isteme, eşyalarına zarar vermeyi isteme	3	5
	Üzüntü	Hüzün	Üzgün, ağlamaklı, kalbi kırık, mutsuz	12	14
		Acı	Acı çekme,	2	2
		İhmal	Sevilmeme, küsme, reddedilme, yalnızlaşma	7	8
		Hüsran	Hayal kırıklığına uğrama	3	3

Bilmiyor/İlişkısız
cevap

Bilmiyorum/İlişkısız cevap

0

0

Tablo 10'a göre zorbalığı tanımlamaları istenen çocukların tümü(f=12) zorbalığı bildiklerini ifade etmişlerdir. 12 çocuktan sekizi, zorbalığın tüm unsurlarını içeren "kasıtlı" ve "tekrarlı" ve "saldırgan" davranışlara atıf yapan ifadeler kullanmış, bir çocuk "kasıtlı" ve "saldırgan" davranış olduğuna yönelik ifade kullanmış, üç çocuk ise, zorbalığın tanımında doğrudan zorbalığın unsurlarından biri olan saldırgan davranış örneğine yer vermiştir.

Örneğin, zorbalığın **kasıtlı** ve **tekrarlı saldırgan** davranış olduğunu;

Ege, "...Zorbalık ne biliyor musun? Arkadaşımızı bilerek itmek zorbalık olur ama bilmeden itersek mesela diyelim ki, sınıfta yarış yaparken istemeden itersek böyle zorbalık olmaz ama düşün diye itersek o zaman zorbalık olur... ya da dalga geçersen zorbalık olur mesela beni oyuna almıyorlardı, hep "şişko" diye dalga geçiyorlardı, onlar bana zorbalık yaptılar..." şeklinde,

Mert ise, "Zorbalık bir çocuğa hep sataşmak, onunla dalga geçince, o da sana "benimle dalga geçme" dediğinde tekrar onunla dalga geçmek gibi şeydir..." şeklinde,

Sena ise, "kötü bir şeydir, mesela birisi oyuna girmek istediğinde onu oyunlara almamak, hep itmek, onu üzecek, kötü şeyler yapmaktır bence...zorbalık çok ayıp.." şeklinde,

Asya ise, "...birisine bilerek kötü davranmak yapmaktır, onun her aldığı oyuncaklara gidip gidip, hep gidip hayır bunlarla ben oynayacağım, sen oynama demek ya da ağlasın diye saçını çekmek zorbalıktır ama kimse zorbalık yapamaz..."

Ayşe ise "arkadaşının şöyle karnını tutup hep karnına vurmak ya da arkadaşının küpesiyle dalga geçmek, yağmur benim küpeme kulağına ip takmışsın diye dalga geçti, öyle deme arkadaşım dedim ama yine de dedi tekrar dedi, bana zorbalık yapmış oldu..." diyerek ifade etmişlerdir.

Zorbalığın **kasıtlı** olarak birine zarar veren **saldırgan davranış** olduğunu ifade etmek için;

Yiğit, “*bak zorbalık, hani Vasina (Vanessa'nın yanındayım kitabından-Vanessa) okula yeni başlamıştı bir tane çocuk yanına gidip, onu okuldan kovmak için, neden buraya geldin pis kız, seni burada istemiyorum, okulumuza bir daha gelme demişti. Vasina da üzülmişti. İşte o çocuk Vasina'ya zorbalık yapmıştı...*”

Zorbalığın **saldırgan davranışlardan** oluştuğunu ifade eden Melis ise, “*herkese sataşmaktır, herkesin saçını yolmak, herkesin ayakkabısına basmak öyle şeylere zorbalık deriz...*” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla uyumlu şekilde gözlem notlarında da çocukların uygulamanın ilerleyen haftalarında zorbalığı doğru ifade etmeye başladıkları şu şekilde yer almıştır;

Gözlem Notları (3. Hafta 2. Etkinlik- Bilge Baykuşlar Sınıfı)

Öğretmen etkinliği tamamladıktan sonra çocukların incelemesi için Zoyfa kuklasını uzatır ve kukla elden ele dolaşır.

Ayşe: Zoyfa sen geçen gün arkadaşını kaplumbağa diye çağırmıştın da çocuklarla gülmüştünüz sonra biz de sana öyle şaka olmaz, dalga geçme arkadaşın üzülür demiştim. Artık öyle zorbalıklar yapmıyorsun değil mi?

Yiğit: (Zoyfa sesi çıkararak) yok, ben yapmıyorum hiç zorbalık, arkadaşıma güzel şeyler söylüyorum.

Ayşe: Aferin sana, ben de yapmıyorum hiç.

Çocukların, zorbalık durumunu çatışma durumundan ayırt etmeye başladıkları programın ilerleyen haftalarında gözlem notlarında da yer almıştır.

Gözlem Notları (5. Hafta 2. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Deniz öğretmen, sırayı paylaşamadıkları için kavga eden iki çocuğun olduğu bir fotoğrafı gösterir ve hikayesini anlatır.

Deniz Öğretmen: *Çocuklar, ne oluyor burada sizce?*

Ege: *Zorbalık yapıyor.*

Alp: Zorbalık değil ki, ikisi de birbirini itmişler.

Asya: Biri önce gitse, biri sonra gitse bir şey olmaz ki, şimdi öğretmen gelip onlara kızacak.

Gözlem Notları (5. Hafta 1. Etkinlik- Meraklı Kaplumbağalar Sınıfı)

Ebru öğretmen Cesur ve Güçlü Tostos kitabını okurken, herkesi korkutan büyük kaplumbağanın yaptıklarını gösteren sayfada durur.

Ebru öğretmen: Çocuklar başkalarını korkutunca güçlü olunur mu sizce?

Aras: Hayır, olunmaz.

Sıla: Salyangozlara zarar verince, kendini güçlü hissediyormuş.

Sena: Hayır, böyle yapınca güçlü olunmaz, zorbalık olur.

Aras: Herkesi ısırıyormuş...

Mert: Zorbalıyormuş, küçük balıkları yani...

Hangi davranışların zorbalık olduğuna yönelik soruya, 12 çocuktan dokuzu hem fiziksel hem sözel hem de ilişkisel zorbalık örneği, bir çocuk sözel ve fiziksel zorbalık örneği iki çocuk ise yalnızca fiziksel zorbalık örneği vermişlerdir. En çok örnek verilen zorbalık davranışları sırasıyla fiziksel(f=43), ilişkisel (f=25) ve sözel(f=23) zorbalık olarak verilmiştir.

Örneğin zorbalık davranışlarının **fiziksel/sözel/ilşkisel** olabileceğini:

Sena, “mesela birisi oyuna girmek istediğinde onu oyunlara almamak, hep itmek...birbirimizi itmek, vurmak, yakalayıp ısırarak, oyuncağı önce ben gördüm bana ver demek, küserim demek, oyuna almamak, onu şımarık diye çağırmak...” şeklinde,

Alp, “vurmak, tükürmek, oyuncak atmak, itmek, komiksin demek, oyundan atmak...” şeklinde,

Ayşe ise, “saçını yolmak, şöyle karnını tutup hep karnına şöyle vurmak... küpesiyle dalga geçmek... bağıırıp onu ağlatmak, arkadaşının çizdiği resmi yırtmak, benim arkadaşım olma, oyuna giremezsin demek...” şeklinde,

Mert, “vuruyorlar, dalga geçiyorlar, oyuna almıyorlar arkadaşşı üzüüyor, dövüyorlar bunların hepsi zorbalıktır...” şeklinde,

Asya, “oyuna almamak, seninle ben arkadaş olmayacağım demek, onu itmek, onunla oynamayın demek, ne biçim toka takmışsın demek...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aras, zorbalık davranışlarının **fiziksel** ve **sözel** olabileceğini “sandalye atmak, vurmak, dövmek, oyuncaklarını elinden almak, küfür etmek mesela... (küfür örneği) demek gibi...”,

Sıla ise yalnızca **fiziksel saldırganlık** davranışlarının zorbalık olduğunu “saçını çekmek, çizdiği resmini yırtmak, oyununu tekmelemek ve eşyalarını izinsiz çalmak...” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların çoğunluğunun üç farklı zorbalık türünden de örnekler vermesi, ZOYFA programının çocukların zorbalığın farklı şekillerde gerçekleşebileceğini öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Çocuklardaki bu değişim, araştırmacının gözlem notlarına da yansımıştır.

Örneğin ilk haftalarda, zorbalık dendiğinde çocukların aklına **fiziksel zorbalık** davranışlarının geldiği şu şekilde gözlenmiştir;

Gözlem Notları (2. Hafta 1. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Deniz Öğretmen zorbalığın genel bir tanımını yaptıktan sonra akıllarına böyle davranışlar gelip gelmediğini sorar:

Defne: Aklıma vurmak, itmek geliyor, bir kez Alp benim çantamı da yırtmıştı zaten...

Alp: ben yapmadım.

Deniz öğretmen başka aklınıza gelen davranışlar var mı?

Ege: Oyuncak atmak mesela

Asya: Masanın üstüne çıkıp, sandalye fırlatmak...

Ancak ilerleyen haftalarda, oyuna almama gibi daha karmaşık bir tür olan **ilişkisel zorbalığı** fark etmeye başladıkları gözlem notlarında yer almıştır:

Gözlem Notları (3. Hafta 2. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Öğretmen etkinlik sırasında, Zoyfa'nın yaşadığı bazı durumları aktarır:

Deniz Öğretmen: Birisi sürekli Zoyfa'nın resimlerini yırtıyormuş.

Ege: Ona zorbalık yapıyormuş, kötü bir davranış...

Deniz Öğretmen: Birisi sıra beklerken yanlışlıkla Zoyfa'yı itmiş.

Ege: Yanlışlıkla olabilir ki, bazen de ben de yanlışlıkla itiyorum... geçen gün Gül'e çarpmıştım ama ağladı...

Deniz: Birisi onu oynadığı oynadığı oyunlara hiç almıyormuş.

Defne: O da zorbalık öğretmenim.

Uygulamanın son haftasında ise çocukların zorbalık davranışlarının **fiziksel, sözel ya da ilişkisel** olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin:

Gözlem Notları (6. Hafta 1. Etkinlik- Meraklı Kaplumbağalar Sınıfı)

Ebru öğretmen, çocuklarla beraber okuyacakları sessiz kitabı tahtaya yansıtır. Okula yeni gelen Vanessa'nın yanına gelen bir çocuğun ona bir şeyler söylediği resim sırasında:

Ebru Öğretmen: Sizce bu çocuk Vanessa'ya ne söylemiş olabilir?

Mert: Sanırım bir zorbalık yapmış olabilir.

Ebru Öğretmen: Ne gibi mesela?

Mert: Seni döverim demiş...

Aras: Neden bu okula geldin, seni istemiyoruz demiş...

Sıla: Bir daha buraya gelme, seninle oynamayacağız biz.. git burdan demiştir...

ZOYFA programının uygulanmasından sonra, zorbalığa uğrasalar ne hissedeceklerine yönelik soruya, çocuklar sırasıyla en çok üzüntü(f=27) duygusunun altında yer alan ikincil duygular hüznün(f=14), ihmal(f=8), hüsrân(f=3) ve acı(f=2) duygularıyla, öfke(f=22) duygusunun altında yer alan ikincil duygular hiddet(f=12), asabiyet(f=5) ve azap(f=5) duygularını da hissedeceklerini ifade etmişlerdir.

Örneğin;

Ayşe, zorbalığa uğraması durumunda **hüzün ve hiddet** hissedeceğini "...çok üzülürüm ve çok kızarım ona kimse zorbalık yapamaz ki kötü bir şey...",

Melis, acı, **hüsrân ve hiddet** hissedeceğini "içim acır, arkadaşım bana neden böyle kötü davrandı ki ben ona bir şey yapmamıştım derim kızarım ona, öfkelenirim..."

Alp, **azap** hissedeceğini "bana zorbalık yapsalar, ateşim çıkar, ben de ona vurmam ama vurmam yine de vurmam kötü, kendime sarılırım sakinleşirim...",

Defne, **asabi, üzgün ve ihmal edilmiş** hissedeceğini "üzülürüm, benden özür dilemesi lazım o zaman, arkadaşım beni sevmiyor hissederim...",

Yiğit, **asabiyet, hüzün ve hüsrân** hissedeceğini "kızarım, neden böyle oldu ki diye kötü hissederim..."

Ege ise **hüzün, ihmal ve azap** hissedeceğini "eğer mesela bana vurarak zorbalık yapsalar ben ondan küçüksem tek başıma bir şey yapamam ki ağlarım sadece, dövmek isterim ama dövemem küçüksem..." şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların, zorbalığın **azap, hüzün, ihmal, hüsrân** gibi duyguları bir arada hissettirebilecek bir durum olduğunu zaman içerisinde daha iyi anlamaya başladıkları gözlem notlarında da yer almıştır:

Gözlem Notları (5. Hafta 1. Etkinlik- Meraklı Kaplumbağalar Sınıfı)

Öğretmen, Cesur ve Güçlü Tostos kitabını okurken, herkese zorbalık yapan bir kaplumbağanın bunları yapmasını doğru bulmayan Tostosu ısırması ve sürüden uzaklaştırması sayfasına geldiklerinde;

Ebru Öğretmen: Çocuklar bu durumda Tostos ne hissetmiştir?

Sena: çok üzülmüştür.

Aras: o da büyük kaplumbağayı ısırarak istemiştir ama sonra durup kendi kendine 10'a kadar saymıştır. Hoh hoh. Hoh diye.

Sıla: beni sevmiyorlar diye üzülmüştür... ben zorbalık yapmadım ki neden böyle yapıyor demiştir.

Gözlem Notları (4. Hafta 2. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Deniz Öğretmen: Birisi bize üzücü şeyler söylediğinde, istemediğimiz halde isim taktığında, bizi oyunlara almadığında ya da eşyalarımızı zorla aldığına ne hissedersiniz?

Alp: Çok kızarım ben.

Asya: Mutsuz olurum ben, ağlayasım gelir.

Ege: Benim de oyuncaklarımı hep Cihan elimden alıyor, çok sinirleniyorum ona, bir tane çakam geliyor...

Defne: Benim ablam hep gürültü yapıyor, benim uyumam lazım sabah okula gideceğim diyorum ama hiç dinlemiyor benim de sinirlerim kafama çıkıyor...

Çocukların sınıf içi etkinlikler sırasında "bir zorbalık durumu ve bu duruma şahit olduklarında kendilerinin ne yapacaklarını" çizmeleri istendiğinde, çizdikleri resimlerde de bulgularla benzer şekilde, fiziksel/ilişkisel ve sözel zorbalık türlerinden zorbalık örneği ve buna uygun müdahale stratejisi çizbildikleri görülmüştür. Örneğin Şekil 3'te Aylin'in çizdiği ilişkisel zorbalık (oyuna almama) örneği yer almaktadır.

Şekil 3

Aylin Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi



Şekil 3'te Aylin, çizdiği resmin ne anlattığı sorulduğunda **ilişkisel zorbalık** örneği çizdiğini ve böyle duruma şahit olursa mağdura **destek sunacağını** "Birisi, birisini oyuna almamış, o durumda arkadaşımıza yardım ediyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Şekil 4'te ise Defne'nin çizdiği sözel zorbalık (alay etme) örneği yer almaktadır.

Şekil 4

Defne Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi



Şekil 4'te yer alan resmi, anlatması istendiğinde Defne, çizdiği resmin sözel zorbalık örneği olduğunu böyle duruma şahit olursa mağdura **sosyal destek sunma ve savunma** stratejilerini uygulayacağını: "...bu kızlar ona gülüyorlar. Yapmayın böyle(ona), eğer böyle devam ederseniz sizinle konuşmam (diyorum onlara.) Arkadaşım üzülme, gel oynayalım, derim." şeklinde ifade etmiştir.

Şekil 5'te ise Yiğit'in çizdiği fiziksel zorbalık (tekme atma) örneği ve müdahale stratejisi yer almaktadır.

Şekil 5

Yiğit Tarafından Çizilen Zorbalık Resmi



Şekil 5'te yer alan resmi, anlatması istendiğinde, Yiğit çizdiği resmin fiziksel zorbalık (tekme atma) örneği olduğunu ve buna şahit olursa **yardım arama ve savunma stratejilerini** kullanacağını: “Birisi diğerine tekme atarken arkadaşı görüyormuş. Sonra da yardım ediyormuş “çok kötü bir şey yapıyorsun yapma, arkadaşından özür dile yoksa öğretmene söylerim.” şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların zorbalığı doğru şekilde ayırt etmeye başladıkları, öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde de ifade edilmiştir. Örneğin;

Deniz Öğretmen (Son Görüşme): “... böyle artık zorbalığın ne olduğunu anladıkları için... aslında önceden de kötü olduğunu biliyorlardı bazı davranışların ama şimdi daha ciddi olarak algıladıkları için bu konuda daha çok şey söylüyorlar, üzuldüm, kızgıyım, kalbim kırıldı gibi yani o zorbalığın hissettirdiklerini daha iyi biliyorlar artık bence... mesela bir videoda görseler falan, şöyle böyle hissediyor bu çocuk diye çok yorum yapıyorlar...” diyerek çocukların zorbalık durumlar fark ettikleri ve bunlarla ilişkili duyguları anladıklarını ifade etmiştir.

Tablo 11’de ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra çocukların onlara gösterilen resimli senaryolarda yer alan durumların yanlış-doğru davranış ve zorbalık olmama durumunu ayırt etmeye yönelik doğru cevaplarının sıklığına yer verilmiştir.

Tablo 11

ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Yanlış-Doğru Davranışları ve Zorbalık Durumlarını Ayırt Etmelerine Yönelik Bulgular

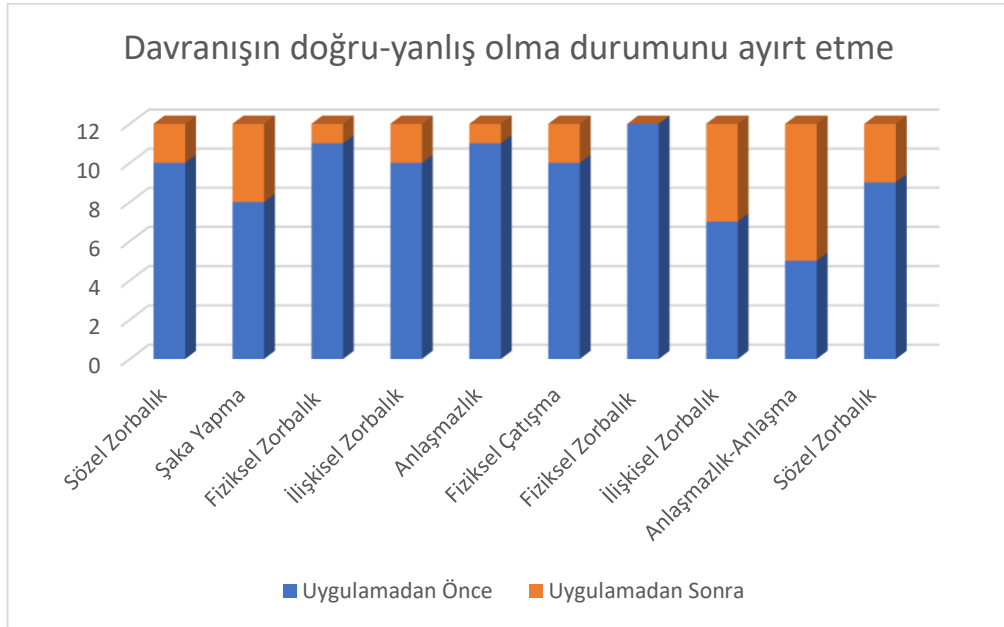
Durum	Davranışın Yanlış Olma Durumu	U. Ö. Doğru Cevapların Sayısı(f)	U. S. Doğru Cevapların Sayısı(f)	Davranışın Zorbalık Olma Durumu	U. Ö. Doğru Cevapların Sayısı(f)	U. S. Doğru Cevapların Sayısı(f)
1. Sözel Zorbalık/İsim takma	Y	10	11	Zorbalık	1	11
2. Şaka Yapma	D	8	10	Şaka/Güzel söz	8	9
3.Fiziksel Zorbalık/Eşyalarını alma	Y	11	12	Zorbalık	2	12
4. İlişkisel Zorbalık- Oyuna almama	Y	10	12	Zorbalık	1	11
5. Anlaşmazlık Oyuncak yetersizliği	Y	11	11	Anlaşmazlık/Çatışma	9	10
6. Fiziksel Çatışma-Oyuncak paylaşamama	Y	10	11	Anlaşmazlık/Çatışma	9	8
7. Fiziksel Zorbalık- Vurma	Y	12	12	Zorbalık	3	11
8. İlişkisel Zorbalık – Sosyal ilişkileri bozma	Y	7	11	Zorbalık	1	9
9. Anlaşmazlık Oyun anlaşmazlığı	Y	5	9	Anlaşmazlık	10	10
10.Sözel Zorbalık- Alay etme	Y	9	12	Zorbalık	1	12

Tablo 11’de çocukların uygulamadan önce ve sonra davranışların doğru-yanlış olma durumları ile zorbalık olma-olmama durumlarını ayırt etmeye yönelik bulguları yer almaktadır. Çocukların ayırt etme durumlarındaki değişim, Şekil 3 ve Şekil 4’te daha ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

ZOYFA programının uygulamasından önce ve sonra çocukların davranışların doğru-yanlış olmasını ayırt etme durumlarındaki değişim Şekil 6’da yer almaktadır.

Şekil 6

Çocukların ZOYFA Programından Önce Davranışları Doğru-Yanlış Ayırt Etmeye Yönelik Bulguları

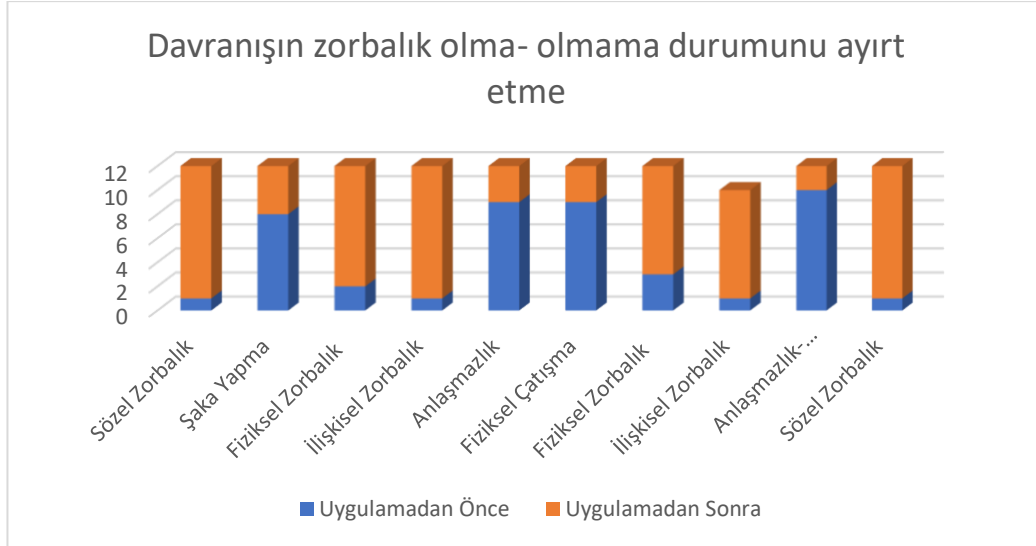


Şekil 6’ya göre çocukların çoğunluğunun; hangi oyunu oynayacaklarına karar veremeyen iki çocuğu ele alan Durum 9 (f=6) dışındaki tüm durumların yanlış-doğru olma durumunu ZOYFA programının uygulanmasından önce de doğru şekilde ayırt edebildikleri görülmektedir. ZOYFA programının uygulanmasından sonra, tüm durum örneklerinde, çocukların davranışların doğru-yanlış olmasını ayırt etmelerine yönelik doğru cevaplarının arttığı görülmektedir.

ZOYFA programından önce ve sonra çocukların davranışların zorbalık olma-olmama durumunu ayırt etme bulguları Şekil 7’te yer almaktadır.

Şekil 7

Çocukların ZOYFA Programından Önce ve Sonra Davranışlarının Zorbalık Olma-Olmama Durumlarını Ayırt Etmeye Yönelik Bulguları



Şekil 7'ye göre ZOYFA programının uygulanmasında önce çocukların davranışların zorbalık olma-olmama durumlarına yönelik cevapları incelendiğinde:

Fiziksel zorbalık davranışlarından, “vurma” içeren Durum 7 (f=3) ve eşyalarını zorla almayı içeren Durum 3(f=2)'in zorbalık olduğunu çocukların az bir kısmı doğru bilmiştir. Sözel zorbalık davranışlarından, “isim takma” içeren Durum 1(f=1)'in ve alay etme içeren Durum 10 (f=1)'un zorbalık olduğunu çocukların yalnızca biri doğru bilmiştir. İlişkisel zorbalık türü olan “oyuna almama” içeren Durum 4(f=1) ve bir çocuğun diğer çocukları birini oyuna almamaları için tehdit eden bir çocuğu içeren Durum 10(f=1)'un zorbalık olduğunu çocukların yalnızca biri doğru bilmiştir.

Durum 2'in şaka olduğunu (f=8), hangi oyunu oynayacaklarına karar veremeyen iki çocuğu ele alan Durum 9'un (f=10)'un tartışma olduğunu, yeterli sayıda oyuncak olmadığı için bir arkadaşlarını oyuna alamayacaklarını söyleyen çocukları içeren Durum 5(f=9)'un anlaşmazlık olduğunu ve oyuncak paylaşamamadan kaynaklı bir çatışmayı içeren Durum 6(f=9)'un anlaşmazlık olduğunu çocukların çoğunluğu doğru bilmişlerdir.

ZOYFA programının uygulamasından sonra ise, çocukların davranışların zorbalık olup- olmama durumlarına yönelik cevapları incelendiğinde:

Fiziksel zorbalık davranışlarından, vurma içeren Durum 7 (f=11) ve eşyalarını zorla almayı içeren Durum 3(f=12)'in zorbalık olduğunu ve sözel zorbalık davranışlarından isim takma içeren Durum 1(f=11)'in ve alay etme içeren Durum 10 (f=12)'un zorbalık olduğunu çocukların tamamına yakını doğru bilmiştir. İlişkisel zorbalık türü olan oyuna almamayı içeren Durum 4(f=11) ve bir çocuğun diğer çocukları birini oyuna almamaları için tehdit eden bir çocuğu içeren Durum 10(f=9)'un zorbalık olduğunu ise çocukların çoğunun doğru bildiği görülmüştür.

Durum 2'nin şaka olduğunu (f=9), hangi oyunu oynayacaklarına karar veremeyen iki çocuğu ele alan Durum 9'un (f=10)'un tartışma olduğunu, yeterli sayıda oyuncak olmadığı için bir arkadaşlarını oyuna alamayacaklarını söyleyen çocukları içeren Durum 5(f=10)'un anlaşmazlık olduğunu ve oyuncak paylaşamamadan kaynaklı bir çatışmayı içeren Durum 6(f=8)'un anlaşmazlık olduğunu çocukların çoğunluğu doğru bilmişlerdir.

ZOYFA programından sonra, çocukların tüm zorbalık durumlarını doğru ayırt etmeye yönelik cevaplarının sayısı artmış ve "bir çocuğun, diğer çocukları birini oyuna almamaları için tehdit ettiği" bir durumu içeren Durum 10(f=9) dışındaki tüm durumlarda çocukların tamamına yakının doğru cevap verdiği görülmüştür. Çocukların, zorbalık dışındaki durumları ayırt etmeye yönelik cevaplarının da sıklığı artmış olmak birlikte, oyuncak paylaşamamadan kaynaklı bir çatışmayı içeren Durum 6(f=8)'ya verilen doğru cevap sayısının azalmış olması ZOYFA programının, çocukların çok az bir kısmında fiziksel çatışmayı kimi zaman fiziksel zorbalıkla karıştırmasına yol açmış olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde de Burcu Öğretmen, ZOYFA programının uygulanması ile birlikte çocukların zorbalık durumlarını **doğru ayırt etmeye** başladıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Burcu Öğretmen (Son Görüşme). *“Duyguları daha iyi anlamaya, anlatmaya başladılar kesinlikle, bazen sizin getirdiğiniz kitapları tekrar okuyunca, orada zorbalık gördüklerinde hemen anlayıp, neden arkadaşını üzüyor, ben olsam öyle yapmam gibi şeyler söylüyorlar...”*

Yapılan görüşmelerde çocukların; zorbalığa, zorbalık türlerine, zorbalığın hissettirdiklerine yönelik ifadeleri, zorbalığı ayırt etmeye yönelik verdikleri doğru cevapların sayısındaki artış, çocuklar tarafından çizilen resimlerde farklı tür zorbalık örnekleri ve müdahale stratejilerine yer vermiş olmaları, öğretmenlerin görüşleri ve gözlem notları, ZOYFA programının çocukların zorbalığı tanıma, anlama ve ayırt etmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Çocukların Zorbalığı Tanıma ve Ayırt Etmelerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular, ZOYFA programının uygulamasından önce çocukların hiçbirinin zorbalığı tam olarak bilmediğini, yalnızca iki çocuğun “kasıt” ve “saldırgan davranış” içerme unsurlarını içerecek şekilde sınırlı olarak ifade ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu ile benzer şekilde, ön görüşmede yer alan resimli görüşme formunda da çocukların çoğunluğu zorbalık durumlarını da doğru şekilde ayırt edemedikleri görülmüştür. Çalışma grubunun, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş olması ve ölçütlerden birinin “daha önce herhangi bir zorbalığı önleyici ya da müdahale edici programa katılmamış olmak” şeklinde belirlenmiş olması bu durumu açıklamaktadır. Bu bulgu, aynı zamanda herhangi bir müdahale içermeksizin sorulduğunda; okul öncesi dönem çocuklarının, zorbalığı daha üst yaş gruplarından daha kısıtlı anladıklarını (Saracho,2017) ve zorbalığı çoğunlukla saldırgan davranışları genelleyerek ifade ettiklerine yönelik bulguları (Ey & Spears 2017; Lund ve ark.,2016; Vaillancourt ve ark., 2008; Younger ve ark., 1986) desteklemektedir. Monks ve Smith (2006) de, 4-14 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdiklerini araştırmada, zorbalığın ne olduğuna yönelik sorulara, 4-6 yaş çocukların yarısından

fazlasının zorbalığı bildiklerini ifade etmekle birlikte, zorbalığa ait güç dengesizliği, tekrar, kasıt gibi unsurları dikkate almadan cevap verdiklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise çocukların yarısından daha azı yani yalnızca iki çocuğun zorbalığı bildiğini ifade etmesi, çocukların geldiği sosyo-ekonomik düzeylerin düşük olması sebebiyle bilgi ve deneyim eksiklikleri olarak değerlendirilebilir ancak zorbalığı bildiğini ifade eden çocukların da zorbalığa yönelik unsurlara atıf yapmamış olması, Monks ve Smith (2006)'in bulgularını desteklemektedir. Helgeland ve Lund (2016) da anaokulu çocuklarıyla yaptıkları araştırmada, bu bulgular ile benzer şekilde çocukların çoğunluğunun zorbalığı bilmediği ya da genel saldırganlık davranışlarını zorbalık olarak ele aldıkları sonucun ulaştıklarıdır.

Bulgular, çocukların zorbalığın ne olduğunu bilip bilmemesinden bağımsız olarak, ZOYFA programından önce de sonra da zorbalık veya çatışma durumlarının yanlış olduğunu çok büyük oranda ayırt edebildiklerini göstermektedir. Bu durum, çocukların ahlaki gelişimleriyle de ilişkili olabileceğini de düşündürmektedir. Piaget (1932), Kohlberg (1963) ve Turiel (2018) gibi ahlak üzerine çalışan kuramcılara göre okul öncesi dönem çocukları bilişsel gelişimleri gereği, davranışları sonuçlarına göre değerlendirmektedir (Carpendale, 2000). Bu sebeple, bu araştırmada yer alan çocukların, örneklerde yer alan vurma, oyuncaklarını alma, oyuna almama, alay etme gibi davranışları yanlış olma durumlarını hak ve adalet ekseninde inceleyerek (Killen, 2007; Wainman ve ark., 2012; Wainryb ve ark., 2005) sonuçlarına göre değerlendirerek, örnek olarak verilen durumların doğru-yanlış olma durumlarını, ZOYFA programının uygulanmasından da önce büyük ölçüde doğru şekilde değerlendirmeleri, gelişimsel özellikleri ile uyumludur.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra çalışma grubunda yer alan 12 çocuktan sekizi zorbalığı tamamıyla doğru yani zorbalığın “kasıtlı” ve “tekrarlı” “saldırgan davranışlar” olarak, bir çocuk “tekrarlı” “saldırgan davranış” olarak, üç çocuk ise yalnızca saldırgan davranış olarak ifade etmişlerdir. Programın uygulamasından sonra çocukların çoğunun zorbalığa yönelik tanımlarının daha ayrıntılı hale geldiği görülmektedir. Çocukların

verdikleri, zorbalık davranış örnekleri, başlangıçta yalnızca fiziksel ve sözel zorbalık davranışı olabilecek birkaç örnek içerirken, programın uygulanmasının ardından çocuklarının çoğunun, fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık örneklerinin tümüne yer verdiği ve verilen örneklerin sayısının oldukça arttığı görülmüştür. Bu bulgu ile uyumlu şekilde, çocukların resimli senaryolardaki durumların zorbalık olma durumlarını doğru şekilde ayırt etme sıklıkları da fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık içeren her bir örnek için oldukça yükselmiştir. Çocukların çizdikleri resimlerde de üç farklı zorbalık türünün de yer alması ve bu zorbalık türlerine uygun, etkin müdahale stratejileri çizmiş olmaları, ZOYFA programının çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Alanyazında birçok araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimleri sebebiyle “kasıt” ve “tekrar” unsurlarını ayırt etmekte zorlandıklarından dolayı zorbalığı da ayırt etmekte zorlandığını ortaya koymaktadır (Ey & Spears 2017; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Monks ve ark., 2002; Monk & Smith, 2006) sınırlı da olsa okul öncesi dönem çocuklarının zorbalığı ayırt edebildiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Kirves & Sajaniemi, 2012) ancak bu bulguların çoğunluğu herhangi bir önleme ya da müdahale içermeyen yani yalnızca çocukların ön bilgilerini değerlendiren araştırmalara yönelik bulgulardır.

Çatışma, kavga gibi genel ifadeler yerine, çocuklara zorbalığın “kasıt” ve “tekrar” gibi unsurları da içerecek şekilde sunulmasının çocukların zorbalık olan ve olmayan davranışları ayırt etmeye katkı sağladığı bilinmektedir (Ey & Spears, 2017). ZOYFA programında yer alan zorbalık temalı kitap ve etkinliklerde, zorbalığın ve zorbalık davranışlarının sıklıkla tartışılması ve canlandırılması ve çocukların zorbalık ve çatışmayı ayırt etmelerini sağlamak için ikisi arasında farkın sıklıkla açıklanması amacıyla çatışma ve zorbalık durumlarını ayırıcı etkinliklere yer verilmesinin, çocukların zorbalığı anlama ve ayırt etmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir. Storey ve Slaby (2013)’e göre de bu tür sınıf içinde bu tür ayırt edici çalışmalara yer verilmesi, çocukların zorbalığı, saldırganlık davranışlarından ayırt ederek doğru şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu araştırma ile benzer şekilde,

Freeman (2014) da anaokulu çocuklarının zorbalığı anlaması için geliştirilen, 12 haftalık etkileşimli kitap okuma programının, çocukların zorbalığın nitelikleri olan “tekrar” ve “kasıt” gibi unsurları içerecek şekilde zorbalık tanımlarını genişletmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Zorbalığı anlamanın bir unsuru olarak, zorbalığa uğramanın kişiye ne hissettireceğine yönelik duygu çeşitliliği, ZOYFA programının uygulanmasından önce çocuklar tarafından oldukça sınırlı olarak ifade edilmiştir. Programının uygulanmasından sonra ise çocukların ifade ettikleri duyguların hem sıklığı hem de çeşitliğinde artış görülmüştür. Programın uygulanmasında önce, ifade edilen duygular; yalnızca hiddet ve hüznün ile sınırlı iken, uygulama sonrasında ise hiddet, asabiyet, azap, hüznün, acı, ihmal ve hüsrana gibi duyguları içerecek şekilde çeşitlenmiştir. Alanyazında, zorbalığın çocuklar üzerindeki sosyal duygusal etkileri stres, depresyon, anksiyete, öfke sorunları, düşük benlik algısı, sosyal izolasyon (Boulton ve ark., 2010; Copeland ve ark., 2013; Egan & Todorov, 2009; Guerra, Kim, ve Sadek, 2010; Hawker & Boulton, 2000; Juvonen ve ark., 2000; Rigby & Slee, 1991; Smith ve Shu, 2000; Ttofi ve ark., 2011a; Wolke ve ark., 2013) ile ilişkilendirmektedir. Çocukların zorbalığın hissettirdiklerine yönelik cevaplarının alanyazınla uyumlu şekilde ortaya çıkması, ZOYFA programında yer alan bibliyoterapi uygulamalarının çocukların bir zorbalık durumunda mağdurun ne hissettiklerini anlamalarına (Danielson & LaBonty, 2009) katkı sağladığını düşündürmektedir.

Çocukların, programın uygulanmasından önce de sonra da en sık verdikleri örneklerin fiziksel zorbalık davranışları olduğu ancak uygulamadan sonra, çocukların örnek verdiği zorbalık davranışlarının sayısı ve çeşidinin arttığı görülmüştür. ZOYFA programından sonra sırasıyla en çok fiziksel, ardından ilişkisel ve sözel zorbalık örnekleri vermişlerdir. Bu bulgu, okul öncesi dönem de en sık görülen zorbalık davranışlarının fiziksel, ilişkisel ve sözel zorbalık olduğuna yönelik bulguları (Domènech-Llaberia ve ark., 2008; Perren, 2000; Monks ve ark., 2005; Vlachou ve ark., 2011) desteklemekte ancak alanyazında yer aldığı aksine (Perren, 2000; Vlachou ve ark., 2011), ZOYFA gibi çocukların yaşlarına ve

gelişimsel özelliklerine uygun teknik ve yöntemleri içeren programların, çocukların fiziksel zorbalıktan daha karmaşık olan ilişkisel ve sözel zorbalık davranışlarını da anlayabileceklerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerindeki Değişim Nasıldır?

Bu bölümde araştırmanın “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çocukların benimsedikleri zorbalıkla baş etme stratejilerinin nasıl değiştiği” sorusuna cevap aramak üzere, araştırmaya katılan çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra benimsedikleri zorbalıkla baş etme stratejilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık çocuk görüşme formu, erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık resimli çocuk görüşme formu, zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu, çocuk çizimleri, gözlem notları ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin Tablo 6’da yer alan tema ve kodlara göre analiz edilmesinden elde edilmiştir.

Çocuklara, erken çocuklukta zorbalığa yönelik görüşme formunda 1, resimli görüşme formunda üç kez ve problem hikayeler formunda dört kez olmak üzere 8 farklı durumda, zorbalık ile karşılaşsalar, karşılaşan kişinin yerinde olsalar ne yapacakları sorulmuştur.

Tablo 12’de ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra çocukların benimsedikleri zorbalıkla baş etme becerilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12

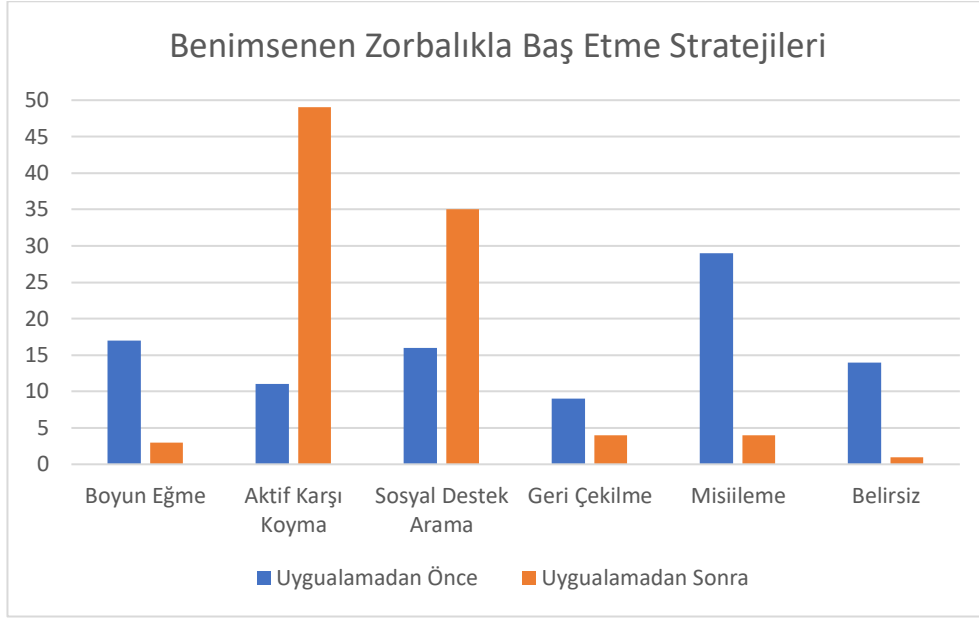
ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce-Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Bulguları

Kategori	Kod	U. Ö. Benimsenen Stratejiler (f)	%	U.S. Benimsenen Stratejiler (f)	%
Boyun Eğme	Kendini değiştirme, yaptıklarını değiştirme, zorbalığı önemsememe	17	17,7	3	3,1
Aktif Karşı Koyma	Fiziksel engelleme, sözel engelleme, yüzleştirme	11	11,4	49	51
Sosyal Destek/Yardım Arama	Öğretmene söyleme, ebeveyne söyleme, arkadaştan yardım isteme, otoriteden yardım isteme	16	16,6	35	36,4
Geri çekilme/Kaçınma	Ağlama, kendi başına oynama, kişiden uzaklaşma, küsme	9	9,3	4	4,1
Misilleme/Baskın Olma	Aynı şekilde karşılık verme, fazlasıyla karşılık verme	29	30,2	4	4,1
Belirsiz	Bilmiyor / anlamsız cevap	14	14,5	1	1,1

Tablo 12'de çocukların ZOYFA programından önce ve sonra benimsedikleri baş etme stratejilerine yönelik bulgular yer almaktadır. Çocukların benimsedikleri zorbalıkla baş etme stratejilerindeki değişim, Şekilde 8'de daha ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

Şekil 8

ZOYFA Programından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Baş Etme Stratejileri



ZOYFA programının uygulanmasından önce, zorbalıkla karşılaşmaları durumunda tüm çocuklar arasında en çok benimsenen baş etme stratejileri sırasıyla, %30,2 ile Misilleme (f=29), %17,7 ile Boyun Eğme(f=17), %16,6 ile Sosyal Destek Arama (f=16), %14,5 Belirsiz(f=17), %11,4 Aktif Karşı Koyma (f=11) ve %9,3 Geri Çekilme (f=9) olarak görülmüştür.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra ise; tüm çocuklar arasında en çok benimsenen stratejilerin sırasıyla, %51 ile Aktif Karşı Koyma (f=49), %36,4 ile Sosyal Destek Arama (f=35), %4,1 ile Misilleme (f=4) ve Geri Çekilme (f=4), %3,1 Boyun Eğme(f=3), ve %1,1 ile belirsiz(f=1) stratejiler olduğu görülmüştür.

Çocukların benimsedikleri zorbalıkla baş etme stratejilerinin değişimi çocukların ön ve son görüşmelerde verdikleri cevaplarda da görülmektedir.

Örneğin Mert, resimli senaryolardan oyuna almama (Durum 4- ilişkisel zorbalık) senaryosunda ne yapılması gerektiği sorusuna **misilleme** yapması gerektiğini; **ön görüşmede**, “Ela'nın da onları oyuna almaması gerek, neden biliyor musun çünkü ona zorbalık yapmışlar, ablamla abim beni bazen oyunlarına almadıklarında ne yapıyorum biliyor musun, terliğimi çıkarıp kafalarına kafalarına vuruyorum o zaman beni de oynatıyorlar...” şeklinde, **son görüşmede** ise, bu duruma **aktif karşı koyması** gerektiğini: “Bu sınıfta herkes oyun oynayabilir, ben de oyun oynamak istiyorum demesi lazım, kimseye sen oynama denmez...” şeklinde ifade etmiştir.

Sena, isim takılan bir çocuğun bulunduğu senaryoda (Durum 1- sözel zorbalık), **ön görüşmede**, çocuğun **boyun eğmesi** gerektiğini: “Arkadaşı onu bücür diye çağırıyorsa biraz kilo alması lazım çünkü böyle çok zayıf...”, **son görüşmede** ise, çocuğun **aktif karşı koyması** gerektiğini: “Böyle diyemez ki, ona zorbalık yapıyor... Sen benden uzunsun diye beni bücür diye çağıramazsın demesi lazım...” şeklinde ifade etmiştir.

Aras ise, bir çocukla dalga geçen bir grup çocuğun bulunduğu senaryoda (Durum 10- Alay etme), **ön görüşmede** sözel zorbalık durumunda **kaçınacağını** “... ağlayarak eve giderdim...” şeklinde ifade ederken, **son görüşmede** ise **yardım arayacağını**: “... çok kızardım ama yine de onlara vurmam...Öğretmenime giderim “öğretmenim bu çocuklar her gün benimle dalga geçip gülüyorlar, derim...” şeklinde ifade etmiştir.

Sıla ise problem hikayeler formunda yer alan Serap'ın kıyafetini beğenmeyen kızların bir daha öyle giyinirse onunla oyun oynamayacaklarını söyledikleri senaryoda, **ön görüşmede** Serap'ın zorbalık karşısında **boyun eğmesi** gerektiğini, “Eğer kıyafetini beğenmemişlerse, gidip onlarınki gibi güzel kıyafetler ya da bayramlıklarını giysin o zaman onunla da oynarlar...” şeklinde, **son görüşmede** ise **aktif karşı koyması** gerektiğini “Serap'ın da kıyafetleri güzel, o kızlar ona zorbalık yapıyor aslında... Serap size neymiş, ne giydiğimden elbiselerim çok güzel der, başka arkadaşlarıyla oynamaya gider...” şeklinde ifade etmiştir.

Aras, resimli görüşme formunda yer alan fiziksel zorbalık (Durum 7- Fiziksel Zorbalık) içeren senaryoda, bu durum onun başına gelmiş olsa zorbalık yapan kişiyi fiziksel olarak engelleyerek **aktif karşı koyacağını ön görüşmede**, “Dur! böyle davranma derim. Elini, kolunu tutarım bana vurmasın diye...” şeklinde ifade ederken, **son görüşmede ise**: “Arkadaşım dur, böyle yapma canım acıyor. Bak ben sana vurmuyorum, sen de vurma derim...” diyerek yine **aktif karşı koymayı** tercih edeceğini ifade etmiştir.

Sıla, **ön görüşmede**, bir çocuğun başka bir çocuğa sürekli vurduğu bir senaryoda (Durum 7- Fiziksel Zorbalık) ne yapacağı sorulduğunda **sosyal destek arayacağını** “...gidip müdüre söylerim, müdür de sen okula ders çalışıp, oyun oynamaya mı geldin yoksa arkadaşlarına vurmaya mı der, onu okuldan atar...” şeklinde **son görüşmede** ise yine **sosyal destek aramayı** seçeceğini “... öğretmenime söylerim, öğretmenim çocukların vurmasına hayır öyle yapmayın, durun bakalım Sıla’yı ellemezsiniz der...”

Yiğit, **ön görüşmede**, problem hikayeler formunda yer alan, Çiko zorbalıkla baş ediyor hikayesinde, Ares’in Çiko’nun resimde pembe kullanmasıyla ilgili dalga geçtiği durumda, kendisi olsa **misilleme** ile karşılık vereceğini “ben de ona, senin resminde çok siyah var ne biçim. Hah hah hah derdim...” diyerek, **son görüşmede** ise **aktif karşı koymayı** tercih edeceğini, “...İsteyen istediği rengi kullanabilir ki, kızlar siyah kullanabilir, erkekler pembe kullanabilir... benim resmim çok güzel olmuş, sen de bazen pembe kullanabilirsin bir şey olmaz derim...” şeklinde ifade etmiştir.

Aylin, ZOYFA programının uygulamasından **önce**, zorbalığa uğraması durumunda **boyun eğme davranışı** göstereceğini “mesela ona yardım ederim, oyuncaklarımdan veririm, barışırız oynarız... üzülmem hiç...” şeklinde, bir çocuğun sözlü zorbalığa uğradığı senaryoda (Durum 10-Alay Etme) ise kendisinin onun yerinde olsa **belirsiz** bir strateji izleyeceğini “havuza atlardım...” şeklinde ifade ederken;

ZOYFA programının uygulanmasından **sonra** zorbalığa uğraması durumunda ise **yardım arayacağını** “vurmam geri ona, anneme ya da Zeynep (arkadaşı)’e söylerim, onlar bana yardım eder...” diyerek, bir çocuğun sözlü zorbalığa uğradığı senaryoda ise (Durum

10-Alay Etme) kendisinin onun yerinde olsa **sosyal destek arayacağını** “Öğretmenime giderim, öğretmenim benimle dalga geçiyorlar, bu çocuğa bir şey der misin derim...” şeklinde ifade etmiştir.

Gözlem notlarında da çocukların, programın ilerleyen haftalarında örnek zorbalık durumlarında **aktif karşı koyma, sosyal destek arama** gibi stratejileri benimsediğini gösteren ifadeler bulunmaktadır. Örneğin:

Gözlem Notları (5. Hafta 1. Etkinlik- Meraklı Kaplumbağalar Sınıfı)

Ebru öğretmen, Cesur ve Güçlü Tostos kitabını okurken, herkesi korkutan büyük kaplumbağanın yaptıklarını gösteren sayfada durur.

Mert: Zorbalıyor, küçük balıkları...

Ebru Öğretmen: Ne yapıyor?

Mert: İncinin gözlüğü alıp, uzağa atmış.

Sıla: Evet, gözleri göremez o zaman gözlüksüz, benim ablam da gözlük takıyor..

Ebru Öğretmen: Peki inci balığın ne yapması lazım sizce?

Mert: Eğer böyle yapmaya devam edersen, kimse seninle arkadaş olmaz.

Ebru Öğretmen: Öyle mi demeli?

Mert: Evet.

Ebru Öğretmen: Peki başka ne yapabilir?

Sena: Gidip daha büyük bir balıktan yardım isteyebilir.

Ebru Öğretmen: Neden?

Sena: Çünkü kaplumbağa çok büyük ya..

Aras: Köpek balığı tanıyorsa belki onu çağırabilir... Köpek balığı çok büyük olduğu için durdurur onu.

Sıla: Balina da olabilir, o da çok büyük.

Gözlem Notları (6. Hafta 1. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Vanessa'nın Yanındayım isimli kitap okunurken, okula yeni gelen Vanessa'nın yanına gelen bir çocuğun ona üzücü bir şeyler söylediği sayfada:

Deniz Öğretmen: Peki Vanessa ne yapmalı bu durumda?

Alp: Arkadaşını dövmemesi lazım, kendi kendine sakinleşip, bir plan kurabilir.

Asya: Annesine gidebilir, anne bu okuldaki çocuk bana git diyor der...

Çocukların, ZOYFA programının uygulanmasından önce zorbalıkla baş etmek için en sık olarak kullanacaklarını ifade ettikleri misilleme ve boyun eğme stratejilerinin azalarak yerine aktif karşı koyma, sosyal destek arama stratejilerinin gelmiş olmasının, ZOYFA programındaki etkinlikler arasında, çocukların duygularını yönetmelerine yardımcı olabilecek "etrafındakilere nazik olma", "istemediği bir durum ortaya çıktığında öfkesini kontrol etme" gibi kazanımları temel alan etkinliklerin de çocukların öfkenin etkisinde kalarak **misilleme** ile karşılık vermek yerine, sakin kalarak aktif karşı koymayı ve yardım aramayı tercih etmelerine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, dördüncü haftanın ikinci etkinliğinde, çocuklara örnek bir durum verilerek "ilgili durumda sakinleşmek için neler yapabileceklerini" çizmeleri istenmiştir. Şekil 9'da Asya'nın çizdiği sakinleşme teknikleri resmi yer almaktadır.

Şekil 9

Asya'nın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi



Şekil 9’da yer alan çizimde, sakinleşmek için hangi teknikleri çizdiği sorulan Asya, “Çocuklardan biri müzik dinliyor, biri sakin bir yere gidiyor, birisi kendine sarılıyor, bir de içinden sayıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Şekil 10’da ise Aras’ın çizdiği sakinleşme teknikleri resmi yer almaktadır.

Şekil 10

Aras’ın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi



Şekil 10’da yer alan çizimde sakinleşmek için hangi teknikleri çizdiği sorulan Aras, çizdiği resimdeki yer alan teknikleri “(Saat yönünden başlayarak) burada sayı sayıyorum, burada nefes alıyorum, burada ise sakinleşmek için dans ediyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Şekil 11’de ise Sıla’nın çizdiği sakinleşme teknikleri resmi yer almaktadır.

Şekil 11

Sıla'nın Çizdiği Sakinleşme Teknikleri Resmi



Şekil 11'de yer alan çizimde sakinleşmek için hangi teknikleri çizdiği sorulan Sıla çizimini, "Çok sinirlendiğim için balonlarımla oynamaya dışarıya çıkıyorum, orada nefes alıp vereceğim." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde de bu bulgularla benzer şekilde programda yer alan içerikler sayesinde çocukların zorbalık durumları karşısında yaklaşımlarının farklılaştığını ifade etmişlerdir. Örneğin, **Deniz Öğretmen**, "...bu programla beraber sanırım sınıfta okuduğumuz kitapların, canlandırmaların etkisi mi bilmiyorum ama normalde daha önce de bahsetmiştim, sınıfımda zorbalık yapan bir çocuk var, normalde o çocuk zorbalık yaptığında, ne istiyorsa yaparlardı vurmasın ya da çalışmalarını yırtmasın diye... ama artık mesela o çocuğun bir şey yaptığında artık bana daha sık geliyorlar, öğretmenim bize yardım et diye, normalde pek yapmazlardı bunu dediğim gibi... Mesela bazen izlediğimiz bir şeyde zorbalık görünce hemen anlıyorlar, çocuk şöyle yapsın böyle yapsın diyorlar.. Ya da zorbalık yapana hayır böyle yapamazsın, bizim de istediğimiz olur diyorlar mesela...nasıl diyeyim böyle...kendilerini savunma davranışı gösteriyorlar, önceden dediğim gibi daha çok yeter ki zarar vermesin diye daha çok sınıyorlardı artık aktifler baya..." diyerek, sınıfındaki çocukların zorbalığa maruz kaldıklarında kullandıkları

baş etme stratejilerinin **boyun eğme** yerine **sosyal destek arama** ve **aktif karşı koyma** olarak değiştiğini ifade etmiştir.

Çocukların Benimsedikleri Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular, çocukların ZOYFA programından önce de tüm zorbalıkla baş etme stratejilerini farklı sıklıklarda kullandıklarını ve bu stratejilerin sırasıyla misilleme, boyun eğme, sosyal destek arama, aktif karşı koyma ve geri çekilme olduğunu, azımsanmayacak düzeyde çocuğun ise belirsiz stratejileri izleyebildiklerini göstermektedir. Alan yazında da çocukların zorbalıkla baş etme becerileri ile ilgili araştırmalarda çocukların farklı stratejileri farklı düzeyde kullandıkları, bunların; çatışma çözme, sosyal destek arama, içselleştirme, dışsallaştırma, uzaklaşma, saldırgan ve kendine zarar verici stratejiler, problem odaklı ve dikkati dağıtma stratejileri, aktif (problem çözme gibi), pasif (görmezden gelme gibi) ve agresif (ör. misilleme) stratejileri, seyirci müdahalesi, zorbayla arkadaş olma, zorbayı kandırma, zorbayı korkutma, sözlü yüzleşme, yardım için bir yetişkine veya akarana başvurma, zorbadan kaçınma, durumu görmezden gelme, misilleme yapma, kavga etme zorba olarak tanımlanan kişinin sorunları olduğunu kendine söyleme gibi bilişsel başa çıkma stratejileri (Benatov, 2019; Flanagan ve ark., 2013; Hunter & Boyle, 2004; Kristensen & Smith, 2003; Ladd, 2004; Martin & Gillies, 2004; Monks ve ark., 2002; Monks ve ark., 2012; Naylor ve ark., 2001; Patton ve ark., 2016; Reunamo ve ark., 2015; Xie ve ark., 2020) olduğu görülmektedir.

Bu araştırmadan farklı olarak, alanyazında bu dönem çocukları arasında en çok atılganlık (aktif karşı koyma) ve yardım arama, uzaklaşma gibi stratejilerini kullanıldığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Erdem,2018; Salmivalli ve ark., 1996; Kristensen & Smith, 2003) Oysa bu araştırmada, ön bulgularda hem tüm çocuklar arasında en çok misilleme stratejisinin tercih edildiği görülmüştür. Alanyazında ise “misilleme” stratejisinin özellikle saldırganlık ya da zorbalık yapan çocuklar (Ladd, 2004; Martin & Gillies, 2004) ve saldırgan davranış örüntüsüne sahip olan çocuklar (Kristensen & Smith,2003; Keltikangas-Järvinen & Pakaslahti, 1999) tarafından sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu araştırmada sınıflarda zorbalık olup olmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı için

çocukların misilleme davranışlarının saldırganlıkla ilişkili olduğunu doğrulamak mümkün değildir ancak öğretmenlerden ikisinin ön görüşmelerde, sınıflarında zorbalık durumlarının olmadığını, bir öğretmenin ise yalnızca bir çocuğun zorbalık davranışı gösterdiğini söylediğine yönelik bilgiler doğru kabul edildiğinde, çocukların bu stratejiyi benimsemiş olması; okul ortamlarında olmasa da günlük hayatlarında agresif durumlara sıklıkla maruz kaldıklarını düşündürmektedir. Alanyazında bu düşüncüyü destekleyecek şekilde, zorbalığa ya da şiddete maruz kalan çocukların zamanla agresif stratejileri belirledikleri (Kochenderfer & Ladd, 1996) yer almaktadır. Yine alanyazından farklı şekilde, çocuklar arasında ikinci sırada tercih edilen boyun eğme stratejisini de genelde zorbalığa ya saldırganlığa maruz kalmış çocuklar arasında yaygın olduğu görülmektedir. Alanyazında ilk sıralarda yer alan (Tenenbaum ve ark., 2011) sosyal destek arama ise çocukların tümü arasında üçüncü sırada yer alması ve belirsiz stratejilerinin oldukça fazla olması, çocukların zorbalık durumlarında ne yapacaklarını bilmediklerini göstermiştir.

Bulgular, ZOYFA programının uygulanmasından sonra tüm çocuklar arasında en sık kullanılan zorbalıkla baş etme stratejilerinin; aktif karşı koyma, sosyal destek arama olduğunu, seyrek olmakla birlikte misilleme, geri çekilme, boyun eğme ve belirsiz stratejilerin olduğu görülmektedir. Son bulguların, ön bulgulardan farklı olarak alanyazın ile benzer şekilde (Erdem, 2018; Flanagan ve ark., 2013; Hunter & Boyle, 2004; Monks ve ark., 2002; Smith ve ark., 2004; Tenenbaum ve ark., 2011; Xie ve ark., 2020) sıralandığı görülmektedir. Mercan ve Yüksel (2022) de yaptıkları araştırmada öz-düzenleme becerisi yüksek çocukların aktif stratejileri, düşük çocukların ise kaçınmacı ve duygu odaklı stratejileri ağırlıklı olarak kullandıklarını ortaya koymuştur. Çocukların zorbalıkla baş etme stratejilerinde, zorbalığa karşı işlevsel olduğu bilinen; aktif karşı koyma ve sosyal destek arama stratejilerinin kullanımının oldukça artması, misilleme ve boyun eğme gibi stratejilerin oldukça azalması, sosyal duygusal temelli hazırlanmış ZOYFA programında yer alan etkinliklerinin çocukların baş etme stratejilerini işlevsel stratejilerle değiştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Çocukların, ZOYFA programının uygulanmasından önce

zorbalıkla baş etmek için en sık olarak kullanacaklarını ifade ettikleri misilleme, boyun eğme ve belirsiz stratejilerinin azalarak, aktif karşı koyma, sosyal destek arama gibi stratejilerin artmış olmasının bir diğer nedenin de ZOYFA programındaki etkinlikleri arasında zorbalıkla baş etmeye yönelik stratejilerle birlikte, çocukların duygularını yönetmelerine yardımcı olabilecek “etrafındakilere nazik olma”, “istemediği bir durum ortaya çıktığında öfkesini kontrol etme” gibi kazanımları temel alan etkinliklerin de bulunması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örnek bir durum verilerek, öfkelenildiğinde sakinleşmek için hangi teknikleri kullanacağını çizmesi istenen çocukların çizimlerinde, derin nefes alma, dans etme, içinden sayma, müzik dinleme, öfkesini top olarak düşünüp uzağa fırlatma, sessiz bir yere geçme, kendine sarılma gibi çok çeşitli teknikleri çizmiş olmaları, etkinlikler aracılığıyla öğrendiklerini göstermektedir. Bu tekniklerin, bir zorbalıkla karşılaşmaları durumunda, ani bir şekilde öfke ile (misilleme) karşılık vermek yerine kendilerini sakinleştirmelerine ve bu sayede aktif karşı koyma, sosyal destek arama gibi etkin stratejileri benimsemiş olmalarına katkı sağladığı düşünülebilir.

Zorbalık karşıtı programlar, problem çözme, duygu düzenleme, sosyal yeterlik ve becerilerini (Land, 2004) geliştirme yoluyla çocukların baş etme becerilerini artırmakta ve zorbalığı azaltmaktadır (Bernard, 2012; Markopoulos ve Bernard, 2015; Ttofi & Farrington,2010). Markopoulos & Bernard (2015), “The Power to Cope” programının çocukların baş etme stratejileri üzerindeki etkisini değerlendirdikleri araştırmada, the power to cope programının, çocuklarının aktif karşı koyma puanlarını anlamlı derecede yükselttiğini ortaya koymuştur. Aydos (2019) da bu araştırmanın bulguları benzer şekilde, uyguladığı Güvenli Çocuk Programının, çocukların zorbalıktan kendilerini korumak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki zorbalık programlarının karşıtı programlarının etkileri (Barret, 2007; 2010; Cantone ve ark., 2015; Cross ve ark., 2011; Garandean ve ark., 2014 Olweus, 1993; 2004; Karna ve ark., 2013) ile benzer şekilde ZOYFA programının da çocukların zorbalıkla baş etme stratejilerini etkileyerek misilleme ve boyun eğme gibi işlevsel olmayan stratejiler

yerine, aktif karşı koyma, sosyal destek arama gibi stratejileri benimsemelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

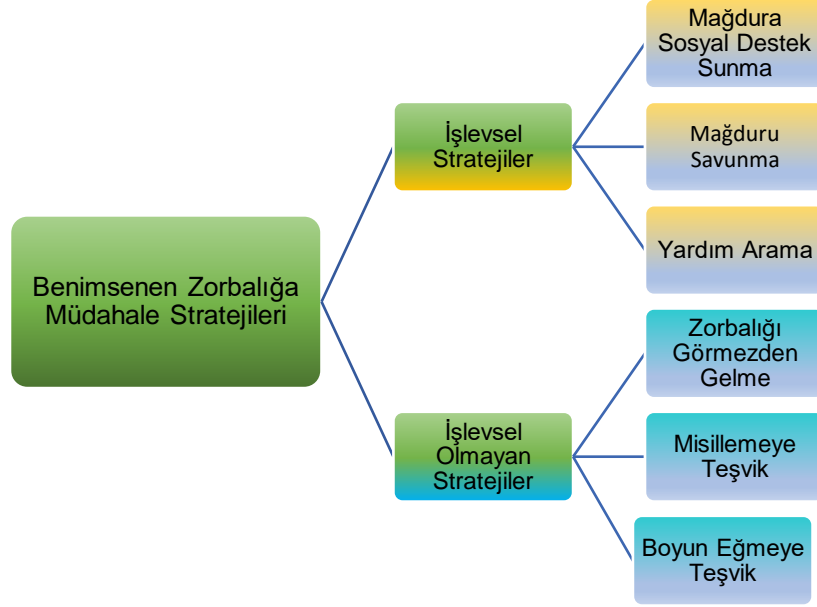
ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Çocukların Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejilerindeki Değişim Nasıldır?

Bu bölümde, araştırmanın “Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programının çocukların benimsedikleri zorbalığa müdahale stratejilerini nasıl” sorusuna cevap aramak üzere, araştırmaya katılan çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra benimsedikleri zorbalıkla baş etme stratejilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık çocuk görüşme formu, erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık resimli çocuk görüşme formu, zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu, çocuk çizimleri, gözlem notları ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin Şekil 7’ye göre analiz edilmesinden elde edilmiştir.

ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra çocuklarla yapılan görüşmelerde; genel şekilde bir kez, zorbalığa yönelik farkındalık resimli görüşme formunda üç kez farklı senaryolar üzerinden ve baş etme stratejileri problem hikayeler formunda üç kez problem hikâyeler üzerinden olmak üzere yedi kez farklı zorbalık durumuna şahit olmaları durumunda ne yapacakları ya da şahit olanların ne yapmaları gerektiği sorulmuştur. Çocukların cevaplarından tematik analizi yöntemiyle ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12

Çocuklar Tarafından Benimsenen Zorbalığa Müdahale Stratejileri



Şekil 12’de çocuklar tarafından benimsenen zorbalığa müdahale stratejilerine yönelik bulgular yer almaktadır. Çocukların, resimli görüşme formu ve problem hikayeler formunda yer alan zorbalık durumlarına şahit oldukları takdirde kullanacakları müdahale stratejilerinin işlevsel ve işlevsel olmayan stratejiler olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. İşlevsel Stratejiler; mağdura sosyal destek sunma, mağduru savunma, yardım arama olarak, işlevsel olmayan stratejiler ise zorbalığı görmezden gelme, cezalandırmaya teşvik, boyun eğmeye teşvik alt kategorilerine ayrılmıştır.

Tablo 13’te çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra benimsedikleri zorbalığa yönelik müdahale stratejilerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 13

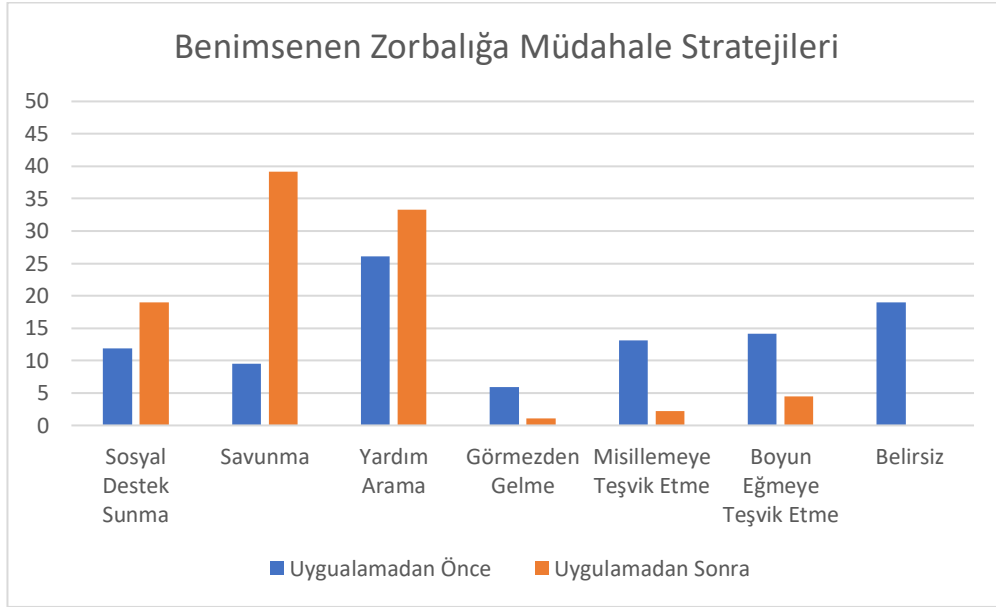
Çocukların ZOYFA Programının Uygulanmasından Önce ve Sonra Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejileri

Zorbalığa Yönelik Müdahale Stratejileri	Alt Kategoriler	Kodlar	U.Ö. benimsenen müdahale stratejileri (f)	%	U. S. benimsenen müdahale stratejileri (f)	%
İşlevsel Stratejiler	Sosyal Destek Sunma	Birlikte oynamayı teklif etme, yanına gitme, öneri verme, sarılma, yanında olduğunu hissettirme, problemi çözmeye çalışma	10	11,9	16	19
	Savunma	Durmasını söyleme, fiziksel savunma, fiziksel müdahale, özür dilemesini isteme	8	9,5	33	39,2
	Yardım Arama	Öğretmenden yardım isteme, arkadaştan y. İsteme, başka bir otoriteden yardım isteme	22	26,1	28	33,3
İşlevsel Olmayan Stratejiler	Görmezden Gelme	Önemsememe, zorbalığı küçümseme,	5	5,9	1	1,1
	Misillemeye Teşvik Etme	Aynısını yapmasını söyleme, fazlasını yapmasını söyleme	11	13,1	2	2,2
	Boyun Eğmeye Teşvik Etme	Kendini değiştirmesini söyleme, söz dinlemesini söyleme	12	14,2	4	4,5
	Belirsiz	Bilmiyorum, sessizlik	16	19	0	0

Tablo 13'e göre çocukların zorbalığa şahit olmaları durumunda benimsedikleri müdahale stratejilerinin dağılımı yer almaktadır. Çocukların benimsedikleri müdahale stratejileri işlevsel ve işlevsel olmayan olmak üzere iki kategoriye ayrılmış, işlevsel stratejiler; sosyal destek sunma, savunma ve yardım arama, işlevsel olmayan stratejiler ise görmezden gelme, misillemeye teşvik etme ve boyun eğmeye teşvik etme alt kategorilerine ayrılmıştır. Çocukların cevapsız bıraktıkları ya da sessiz kaldıkları durumlar ise herhangi bir strateji içermediği için belirsiz kategorisine yerleştirilmiştir. Şekil 13'te çocukların ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra benimsedikleri zorbalığa müdahale stratejilerinin dağılımları daha ayrıntılı şekilde yer almaktadır.

Şekil 13

ZOYFA Programından Önce ve Sonra Çocukların Zorbalığa Müdahale Stratejilerine Yönelik Bulguları



Şekil 13'e göre, ZOYFA programının uygulanmasından önce, tüm çocuklar arasında zorbalığa şahit olma durumunda benimsenen müdahale stratejileri sırası ile yardım arama (f=22) %26, belirsiz (f=16) %19, boyun eğmeye teşvik etme (f=12) %14,2, misillemeye teşvik etme (f=11) %13,1, sosyal destek sunma(f=10) %11,9, savunma(f=8) %8,5 ve görmezden gelme(f=5) %5,9 olarak görülmüştür.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra, tüm çocuklar arasında zorbalığa şahit olma durumunda benimsenen müdahale stratejileri sırası ile savunma (f=33) %39,2; yardım arama(f=28) %33,3; sosyal destek sunma (f=16) %19; boyun eğmeye teşvik etme (f=4) %4,5, misillemeye teşvik etme (f=2) %2,2; ve görmezden gelme(f=1) %1,1 olarak görülmüştür.

Çocukların benimsedikleri müdahale stratejilerinin değişimleri ön-son görüşmelerde de göze çarpmaktadır.

Örneğin; Mert **ön görüşmede**; bir çocuğun diğerine isim takarak, sözel zorbalık yaptığı senaryoda (Durum 1- Sözel Zorbalık) bu duruma şahit olsa ne yapacağına yönelik soruya **misillemeye teşvik** edeceğini "...madem o çocuk sana isim koyuyor, gel beraber biz de ona isim takalım derim..." şeklinde ifade ederken, **son görüşmede** ise **yardım aramayı** tercih edeceğini; "öğretmenimi çağırırım, bak şuradaki çocukla dalga geçiyorlar diye, o da gelir, kızar çocuklara..."

Defne ise aynı senaryoda **ön görüşmede, yardım arayacağını**, "polis çağırırım, polisler gelir çocuğu götürürler..." şeklinde ifade eder iken, **son görüşmede ise** mağduru **savunmaya** geçeceğini "... dur bakalım, arkadaşınla öyle konuşmak yok, böyle dersin çok üzülür, o büyür falan değil..." şeklinde ifade etmiştir.

Sena ise **ön görüşmede**, Çiko'nun resminde pembe kullandığı için dalga geçildiği durumda diğer çocukların ne yapmaları gerektiğine yönelik soruya, **boyun eğmeye** teşvik edeceğini "Çiko git resmini siyahlı falan boya, önce böyle biraz beyaz sürersin sonra siyahla çok boyarsın, pembe görünmez demişlerdir..." şeklinde, **son görüşmede ise** Çiko'ya **sosyal destek** sunacağını; "Çiko, resmin çok güzel olmuş, aileni çok güzel çizmişsin, annen baban kardeşin çok beğenecek, sen onu boşver..." şeklinde ifade etmiştir.

Bir çocuğun diğerinin eşyalarını sürekli zorla aldığı senaryoya (Durum 3-Fiziksel Zorbalık) şahit olması durumunda, Sıla **ön görüşmede**, "koşarım eve..." diyerek belirsiz bir strateji izleyeceğini, **son görüşmede ise yardım arayacağını** "anneme söylerim, anne şu

çocuk sürekli Yusuf'un oyuncaklarını sürekli alıyor, annesine söyle de çocuğuna öyle yapma desin..." şeklinde ifade etmiştir.

Bir çocuğun sürekli bir arkadaşına vurduğu durumda ne yapağına yönelik soruya, **ön görüşmede** Aras, arkadaşını **savunacağı**ni "*ellerinden tutarım, dur o senin arkadaşın böyle yaparsan kimse seninle oynamak istemez derim...*" diyerek, Yiğit ise **yardım aramayı** seçeceğini "*öyle bir şey görürsem polisleri çağırırım, polis hemen gelir herkesi ayırır...*" şeklinde, Ayşe ise aynı durumda ne yapacağını bilemediğini "*ben o zaman ne yapılır bilmiyorum ki...*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Aynı soru sorulduğunda ise, **son görüşmede** Aras yine **savunmayı** seçeceğini: "*...arkadaşıma vuramazsın derim, kankam o benim...*" diyerek, Yiğit ise **sosyal destek sunacağı**ni, "*Arkadaşımı alırım, sakın oluruz, öfkemizi top yapıp, denize atarız...sonra arabalarla oynarız...*" şeklinde ifade etmiştir. Ayşe ise: "*Gel arkadaşım beraber gidip, öğretmenimizi bulalım... onu bulamazsak ablama söyleriz...*" diyerek yardım aramayı teklif edeceğini ifade etmiştir.

Melis, **ön görüşmede** bir çocuğun sürekli diğerinin oyuncağını elinden aldığı senaryoda (Durum 3- Fiziksel Zorbalık) bu duruma şahit olsa **boyun eğmeye teşvik** edeceğini, "*...gidip başka oyuncak alıp, onunla oynasın...*" şeklinde, **son görüşmede** ise arkadaşını **savunacağı**ni "*...ama yeter artık senin bu çocuğun oyuncaklarını hep alman, o oyuncağı senden önce bulmuştu onun oynaması gerekir...*" şeklinde belirtmiştir.

Bir çocuğun sürekli bir arkadaşına vurduğunu gördüğü durumda ne yapacağına yönelik soruya Alp **ön görüşmede** "*...sen de ona vur derim, kolundan tutarız beraber vururuz bir daha yapamaz...*" diyerek **misillemeye teşvik** edeceğini, Ege ise aynı durumda **yardım arayacağı**ni "*...öğretmenime söylerim, öğretmenim zaten bize birisini vururken görürseniz bana söyleyin diyor...*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Alp **son görüşmede**, arkadaşını **savunacağı**ni: "*... bak çocuk, arkadaşına vurma. İstesem ben de sana vururum ama vurmuyorum. İstesem ağzını, kafanı yamulturum ama*

*kendimi tutuyorum...”, Ege ise **sosyal destek sunmayı** tercih edeceğini “... arkadaşım bir yerin acıyor mu, bakayım kanamış mı diye sorarım... bana da vurduklarında canım acıyor ama geçiyor çünkü çok güçlüyüm...” şeklinde ifade etmiştir.*

Çocukların zorbalığa şahit olmaları durumunda kullanacakları müdahale stratejilerinin değişimi araştırmacının gözlem notlarına da yansımıştır. İlk hafta zorbalığa şahit olma durumunda, çocukların **görmezden gelme** ve **yardım arama** stratejilerini kullanacakları gözlem notlarında şu şekilde yansımıştır;

Gözlem Notları (1. Hafta 2. Etkinlik- Bilge Baykuşlar Sınıfı)

Burcu öğretmen, zorbalık hakkında konuştuktan sonra çocuklara böyle durumları görüp görmediklerini sorar:

Yiğit: bir çocuk salıncağa binmişti, öbürü de onu itmişti...

Melis: bazen çocuklar, hayvanlara çok zarar veriyor, bizim oradaki kedinin kuyruğunu koparmışlar...

Aylin: O zaman bu da hayvan zorbalığı olur, öğretmenim.

Burcu Öğretmen: Evet, zorbalık hayvanlara da olabilir. Peki zorbalık durumu gördüğünüzde ne yaptınız?

Ayşe: ben anneme söyledim.

Yiğit: ben bir şey yapmadım, eve gittim.

İlerleyen haftalarda ise örnek bir zorbalık durumunda, çocukların **sosyal destek sunma, savunma ve yardım arama** stratejilerine yönelik cevaplarında artış görülmüştür. Örneğin;

Gözlem Notları (6. Hafta 1. Etkinlik- Bilge Baykuşlar Sınıfı)

Burcu öğretmen çocuklarla beraber okuyacakları sessiz kitabı tahtaya yansıtır. Okula yeni gelen Vanessa'ya zorbalık yapıldığını gören bir kızın bu durum karşısında ne yapmış olabileceği konuşulurken:

Yiğit: başka birinin yanına gidip, Vanessa'ya yardım edelim diyip plan kuracaklar...

Ayşe: (Vanessa'nın) zorbalığa uğradığını görünce üzülmüş, onun yanına gidip beraber oynayalım diyebilir.

Aylin: eve gidip ne yapacağını düşünecektir, çözüm bulacak.

Melis: zorbalık yapan çocuğa gidip, biz zorbaları sevmeyiz, yapma öyle, derim.

Gözlem Notları (3. Hafta 1. Etkinlik- Neşeli Filler Sınıfı)

Deniz öğretmen, Sopa ile Taş kitabını okurken, kozalağın Taş'a sataştığı sayfa durur:

Deniz öğretmen: Çocuklar burada kozalak taş ne yapıyor?

Alp: Eziyet ediyor...

Ege: İtip, salıncaktan düşürmüş...

Defne: Bir de gülüyor, kah, kah, kah diye.

Deniz Öğretmen: Peki Taş'ın ne yapması lazım sizce?



Ege: Taş, kozalaktan çok büyük. Bir vursa, uçar.

Asya: Sopa duruyor ya orada, sopa gibi. Ondandır yardım isteyebilir.

Çocukların, zorbalığa şahit olmaları durumunda benimsedikleri müdahale stratejileri, çizimlerinde de yer almaktadır. Altıncı haftanın son etkinliğinde çocuklardan, "birisinin zorbalığa uğradığına şahit olmaları durumunda ne yapacaklarını gösteren bir resim çizmeleri" istenmiştir. Tablo 14'te çocukların çizdikleri resimlerde yer alan örnek zorbalık durumları ve müdahale stratejileri yer almaktadır.

Tablo 14

Çocukların Çizimlerinde Yer Verdikleri Zorbalığa Müdahale Stratejileri

Resmi Çizen Çocuk ve Çizdiği Durum	Çizilen Resim	Müdahale Stratejisi
<p>Alp:</p> <p>Arkadaşını itmiş (Fiziksel Zorbalık)</p> <p>-Yapma diyorum, ona kızıyorum. Sonra öğretmenimden yardım isterim.</p>		<p>Savunma</p> <p>Yardım Arama</p>
<p>Mert:</p> <p>Arkadaşı yaptığı kulesini yıktığı için üzülmüş (Fiziksel Zorbalık)</p> <p>-Üzülme kuleni yeniden yapabilirsin.</p> <p>-Yapma, özür dilemelisin, böyle bir şey yapmamalısın. Bu zorbalık.</p>		<p>Sosyal Destek</p> <p>Sunma</p> <p>Savunma</p>

Sena:

Birisi onun
oyundan kulesini
yıkmiş (Fiziksel
Zorbalık)

-Neden
bozuyorsun, bu
yaptığına bak,
arkadaşın çok
üzülüyor.



Savunma

Ege:

Büyük olanlar
gülüyor, diğeri de
çok üzülüyor
(Sözel Zorbalık)

-Arkadaşına
böyle yapma çok
üzülüyor.

-Arkadaşım
üzülme, gel biz
beraber
 oynayalım.



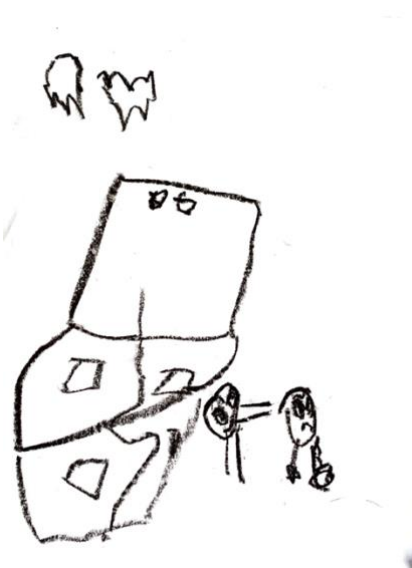
Savunma

Sosyal Destek
Sunma**Melis:**

Okuldan çıkınca,
bizimle oynama
git diyor, itiyor
(İlişkisel-Fiziksel
Zorbalık)

-Burası onun da
okulu, böyle
yapma.

-Hadi gidip,
öğretmene
söyleyelim



Savunma

Yardım Arama

Tablo 14'e göre çocukların çizdikleri resimlerde, zorbalığa Şahit olmaları durumunda kullanacaklarını belirttikleri müdahale stratejilerinin, görüşmelerde ifade ettikleri ile benzer Şekilde en sık savunma, sosyal destek sunma ve yardım arama olarak sıralandığı görülmüştür.

Çocukların Benimsedikleri Zorbalığa Müdahale Stratejilerindeki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular ZOYFA programının uygulanmasından önce; çocukların benimsediklerini işlevsel olmayan müdahale stratejilerinin, işlevsel stratejilerden daha fazla olduğunu, çocukların en çok benimsedikleri zorbalığa müdahale stratejilerinin sırasıyla; yardım arama, belirsiz, boyun eğmeye teşvik, misillemeye teşvik, sosyal destek sunma, savunma ve görmezden gelme olduğunu göstermektedir.

Alanyazında çocukların benimsedikleri müdahale stratejileri, zorbalık durumlarında çoğunluğu oluşturan şahit olma durumunda benimseyecekleri rollerle (Goossens ve ark., 2006; Pronk ve ark., 2013; Salmivalli ve ark.,1996) doğrudan ilişkilendirilmektedir. Çocukların en çok benimsedikleri müdahale stratejinin yardım arama olması, okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalık karşısında yardım aramayı sıklıkla tercih etmeleriyle (Tenenbaum ve ark., 2011) ilişkilidir. Benimsenen müdahale stratejileri arasında, görmezden gelme stratejisinin en son sırada, yardım arama stratejisinin ise ilk sırada yer alması, ZOYFA programında önce de çocukların çoğunluğunun, zorbalık davranışlarının yanlışlığını ve ilgili durumlarda bir müdahale izlenmesi gerektiğini fark ettiklerini ancak nasıl müdahale edeceklerini bilemediklerini göstermektedir. Ancak araştırmalar, zorbalığa şahit olanların savunucu duruma geçmemeleri halinde, zorbaya destek olmuş gibi algılanarak zorbalığın artmasına sebep olabileceklerini ortaya koymaktadır (Salmivalli, 2010; Salmivalli ve ark., 1996).

ZOYFA programının uygulanmasından sonra çocukların işlevsel olan müdahale stratejilerini, işlevsel olmayan müdahale stratejilerinden daha fazla benimsedikleri, en çok benimsedikleri müdahale stratejilerinin sırasıyla, savunma, yardım arama, sosyal destek sunma olarak değiştiği görülmüştür. Freeman (2014) da bu bulgularla ile benzer şekilde geliştirdiği etkileşimli kitap okuma programının, çocukların zorbalığa yönelik farkındalıkları, baş etme ve müdahale etme stratejileri üzerine etkilerini incelediği araştırmada, programın

uygulanmasında önce çocuklarının çoğunun zorbalığa şahit olmaları durumunda bir yetişkini arayacağını ifade ederken, programın arından yardım arama ve sözlü müdahale ile mağduru savunma stratejilerini benimseyeceklerini ifade ettiklerini ortaya koymuştur.

Zorbalık karşıtı bibliyoterapi programının, çocukların zorbalıkla ilgili tutumlarına etkisini inceleyen Andreou vd., (2013) de bibliyoterapi müdahale programının, “seyirci” davranışlarını azalttığını, çocukların mağdur yanlısı tavırlar benimsemelerine ve müdahale edici rol almaları için gerekli öz yeterlilik puanlarını artırmaların katkı sağladığını ortaya koymuştur. Cheon vd., (2023) de “otonomi destekli öğretim müdahaleleri” eğitiminin, sınıflarda zorbalığı ve mağduriyeti azalttığını, izleyici rolünde olan çocukların savunmacı rollerini benimseyerek zorbalık durumunda akranlarını savunmaya başlamasına katkı sunduğunu ortaya koymuştur.

Kiva programının, savunucu rolü üzerindeki etkisini araştıran, Garandean vd., (2023) de Kiva programının 9 ay boyunca uygulandığı okullarda bulunan ilkökul çocukları ile yaptıkları araştırmada, Kiva programının çocukların müdahale etmeye yönelik sorumluluk duygusu puanları ile savunmacı olmanın zorbalığı azaltacağına dair inançlarını artırdığını ortaya koymuştur. Pfetsch vd., (2011) de Seyirci Müdahale Programının etkililiğini değirdikleri çalışmada, uyguladıkları programın çocuklar arasındaki agresyon ile birlikte pasif izleyici davranışlarını azalttığını ortaya koymuştur.

Merrell (2008) sınıf temelli drama uygulamaları gerçekleştirdiği müdahale çalışmasında, sınıf ortamında yapılan drama çalışmalarının, çocuklarının zorbalığı anlamalarına ve drama çalışmalarında edindikleri deneyimlerinin, karşılaştıkları zorbalık durumlarında savunmacı rolleri benimsemelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmalarla benzer şekilde, ZOYFA programında da sıklıkla zorbalık durumları çocuklar tarafından canlandırılmış, etkileşimli kitap okuma planlarında sıklıkla zorbalığa şahit olan kişilerin ne yapması gerektiğinde dair tartışmalar yürütülmüştür. Programdaki etkinliklerin, çocukların zorbalığa müdahale stratejilerini işlevsel olmayan stratejilerden,

savunmacı rolleri benimsediklerini gösteren işlevsel stratejileri benimsemelerine yardımcı olduğunu görülmüştür.

Çocuklarla görüşmelerden elde edilen veriler, çocukların çizimleri ve araştırmacının gözlem notlarının analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular birbirini destekleyici şekilde, ZOYFA programının, çocukların zorbalığa şahit olmalarında benimsedikleri belirsiz, misillemeye teşvik, görmeden gelme gibi işlevsel olmayan stratejileri, özellikle savunmacı rolü doğrudan ilişkilendirilen savunma, yardım arama, sosyal destek sunma (Goossens ve ark., 2006; Salmivalli, 2014; Salmivalli ve ark.,1996; Pronk ve ark., 2013) gibi işlevsel stratejilerle değiştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

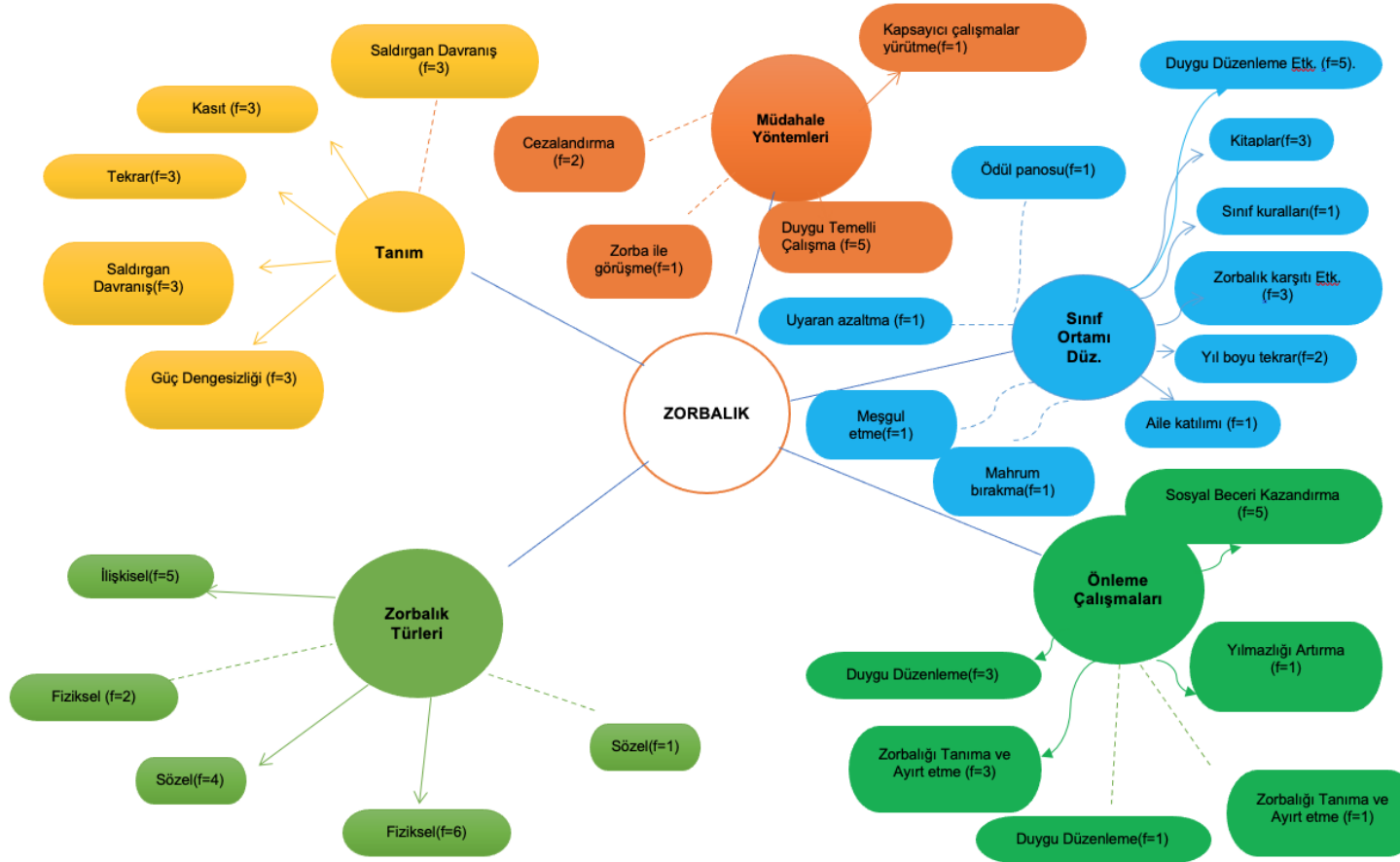
ZOYFA Programının Uygulanması ile Öğretmenlerin Zorbalığa Yönelik Farkındalıklarındaki Değişim Nasıldır?

Bu bölümde, öğretmenlerin ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra ortaya çıkan zorbalığa yönelik farkındalıklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 14'te ZOYFA programının uygulanmasından önce ve sonra öğretmenler gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan alt tema ve kodlar yer almaktadır. Kesik çizgiler programın uygulanmasından önce ortaya çıkan ön bulguları, ok işaretleri ise programın uygulanmasından sonra ortaya çıkan son bulguları göstermektedir.

Şekil 14

Öğretmenlerin Zorbaliğa Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Bulgular



Şekil 14'e göre; öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalıkları, Zorbalığı Tanıma, Zorbalık Türleri, Zorbalığı Önleme Çalışmaları, Zorbalığa Müdahale Yöntemleri ve Sınıf içi Düzenlemeler olmak üzere 5 alt temaya ayrılmıştır.

Zorbalığı tanımaya yönelik bulgular, öğretmenlerin programın uygulanmasından önce ve sonra zorbalığın tanımlanmasına yönelik ifadeleri incelendiğinde, zorbalığa yönelik tanımlarının farklılaştığı görülmektedir. ZOYFA programının uygulanmasından önce öğretmenlerin üçü de zorbalığı yalnızca **saldırgan davranışlar** olarak tanımlamıştır. Örneğin, Burcu Öğretmen zorbalığı (**ön görüşme**) “...zorbalık deyince aklıma ilk olarak, akran zorbalığı geliyor. Aynı sınıftaki akranların birbirine uyguladığı psikolojik ve fiziksel şiddet geliyor, fiziksel veya psikolojik olarak uygulanabilen ve karşdakini etkileyen bir davranış biçimidir diyebilirim...” şeklinde ifade ederken, Ebru Öğretmen (**ön görüşme**), “...birinin bilip bilmeden yaptığı, psikolojik ya da fiziksel şiddettir.” şeklinde ifade etmiştir.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra ise öğretmenlerin üçünün de zorbalığı alanyazın ile uyumlu şekilde **güç dengesizliği** içeren, **kasıtlı** ve **tekrarlı saldırgan davranışlar** olarak tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, Burcu Öğretmen (**Son Görüşme**), : “...zorbalık bireye zarar vermek için yapılan tekrar tekrar yapılan fiziksel şiddet veya ruhsal örselemeye yönelik davranışlardır...birinin yetersizliğini ya da zayıflığını kullanarak onunla alay etme ya da eziyet etme olabilir...” şeklinde ifade ederken, Deniz Öğretmen (**Son Görüşme**) ise, “Zorbalık, tekrarlanan şiddettir, istekli, bilinçli bir şekilde yapılır... aslında bir üstünlük kurma çabası da zorba, mağdurdan üstün olduğunu göstermeye çalışıyor...” şeklinde tanımlamıştır.

Zorbalık türlerine yönelik bulgular, incelendiğinde, ZOYFA programının uygulanmasından önce öğretmenlerin örnek verdiği zorbalık davranışlarının fiziksel ve sözel zorbalık örnekleriyle kısıtlı olduğu görülmüştür. Örneğin Burcu Öğretmen (**ön görüşme**) fiziksel zorbalık davranış örneklerini: “... tabii mesela zorla oyuncaklarını almak olabilir, vurmak olabilir...” şeklinde, Deniz Öğretmen (**ön görüşme**) ise fiziksel ve sözel zorbalık örneklerini “...en sık gördüğüm çocukların birbirine şiddeti yani vurması ya da az

önce yaşadığım bir olay çocuk karşı cinsten arkadaşına sövüyor, küfür ediyor yani direkt...” şeklinde ifade etmiştir.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra ise öğretmenlerin örnek verdiği zorbalık davranışlarının **fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık** örnekleri olarak çeşitlendiği ve örnek verilen davranışlarının sayılarının arttığı ve öğretmenlerin üçünün de üç zorbalık türünden de örnek davranışları verdikleri görülmüştür. Örneğin, Deniz Öğretmen (**son görüşme**), “...ona vurma, onu itme, oyuncaklarını alma, hakkında kötü konuşma kimse oynamasın diye sonra da oyuna almama, çocuğa zayıf hissettirip onu yalnız bırakma...” olarak, Ebru Öğretmen ise (**son görüşme**), “...çok çeşitli olabilir alay etmek, rencide edici kelimeler, küfür etmek, bir eşyasına zarar vurmamak, bir şey yapmasa bile böyle bakışla vs. korkutmak olabilir, dışlamak, yalnız bırakmak...” şeklinde zorbalık örnekleri vermişlerdir.

Zorbalığı önleme çalışmalarına yönelik bulgular, incelendiğinde ZOYFA programının uygulanmasından önce önleme çalışmalarının **zorbalığı tanıma ve ayırt etme** ile **duygu düzenleme** alt kategorilerinden oluştuğu görülmüştür. Öğretmenlerin zorbalığı önleme yolu olarak, çocukların zorbalığı bilmesi ve kendilerini ifade etmeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin Burcu Öğretmen (**ön görüşme**), “...zorbalığı önlemek için bence çocukların zorbalığın ne olduğunu bilmeleri gerekiyor ve bunu istemediklerini ifade etmeleri gerekiyor önce...” derken, Deniz Öğretmen de benzer şekilde (**ön görüşme**), “...çocukların bir davranışın zorbalık olup olmadığını anlaması gerekir. Çünkü çocuklar onu bilmiyor, sınıfta mesela çocuk vuruyor ama onu kavga gibi görüyorlar biraz. Bunu öğrenip, duygularını paylaşırsa, işte kızdım vs. gibi o zaman zorbalık azalır diye düşünüyorum...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Uygulamadan sonra ise, öğretmenler zorbalığın önlenmesi için gerekli becerileri: **duygu düzenleme, zorbalığı tanıma, ayırt etme ve karşı koyma, sosyal beceri geliştirme ve yılmazlığı artırma** alt kategorilerinde ifade etmişlerdir. Ebru Öğretmen zorbalığın önlenmesi için çocukların duygu anlama ve ifade etmeyi içeren duygu düzenleme becerileri ile arkadaş edinme, yardım isteme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini

(Son Görüşme): "...mesela bu programda gördük, çocuklar o hisleri duyguları anladıkça hikayeler, dramalar olsun, onlar da anlamaya, anlatmaya başladılar... bu yüzden bunlar çok önemli bence... bir de mesela yardım isteme bence, bu süreçte gördüm, çocuklar birbirinden yardım istiyorlar bazen öyle olunca yalnız olmayınca zorbalık riski de azalıyor aslında baya. O yüzden arkadaş edinmeyi de öğretmemiz lazım..." şeklinde ifade ederken,

Burcu Öğretmen ise önleyici olarak, **yılmazlığı artırmanın, duygu düzenleme ve sosyal becerileri** artırmanın önemli olduğunu **(Son Görüşme):** "... öncelikle bence ruhsal olarak iyi dirençli çocuklar olması lazım, hem kendilerini iyi ifade edebilmeleri lazım, kendileri ifade edemeyince karşıdaki de anlamaz, bir anlamı olmuyor...arkadaşlarına kendini kabul ettirmiş bir çocuk kendini daha iyi korur...bir de tabii zorbalığa dur demeyi bilmesi lazım..." şeklinde açıklamıştır.

Sınıf içi ortamların düzenlenmesine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf ortamlarında yapılması gereken düzenlemelere yönelik oldukça sınırlı sayıda öneride buldukları bunların; **mahrum bırakma, uyaran azaltma, meşgul etme ve ödül panosu** olduğu görülmüştür. Örneğin, Ebru Öğretmen, **mahrum bırakma ve ödül panosunun** sınıf düzenlemelerine dahil ederek zorbalığı önlediğini düşündüğünü **(ön görüşme)**, "... ben ceza veriyorum bazen, aslında ceza denmez de mahrum bırakma denir, sevdikleri bir şeyi alıyor ya da mesela bir oyuna katmıyorum böyle düzenlemeler zorbalığın çıkmasını önüyor bence ya da geçen sene ödül panosu yapmıştım o zaman yıldız almak için yapmıyorlar öyle davranışları...", Burcu Öğretmen ise, sınıftaki çocukları **meşgul etmenin** önleyici olabileceğini düşündüğünü **(ön görüşme)**, "... ben çocukları meşgul tutmaya çalışıyorum, meşgul olunca birbirlerine sarmıyorlar..." şeklinde ifade etmiştir.

Uygulamadan sonra ise öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin büyük ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Sınıf içi düzenlemeleri olarak; **duygu düzenleme etkinlikleri, zorbalık karşıtı etkinlikler, aile katılımı, kitaplar, sınıf kuralları ve zorbalık temasını yıl boyunca ele alma** alt kategorilerinde ifade ettikleri görülmüştür. Deniz Öğretmen, sınıf içinde kitapları kullanma, zorbalıkla ilgili etkinlikleri yıl boyunca tekrarlamayı, duygu

düzenleme etkinlikleri, sınıf kurallarına yer verme gibi düzenlemelerin önemli olduğunu (**son görüşme**), "...aslında bu süreçte çok güzel şeyler öğrendim, mesela bu yaptıklarımız çok etkili oldu ama yine de bir süre sonra etkisi azabilir o yüzden ben, zorbalık etkinliklerini yıl boyunca yapmayı düşünüyorum, sınıfta yaptığımız gibi dramalar, empati ile ilgili çalışmalarını artıracağım, kitapların bu kadar etkili olması beni çok şaşırttı mesela o öfke kitabına inanamadım, aşır benimsediler tekrar tekrar okuduk bir daha canlandırdık öfkelenince neler yapılacağını, müthiş etkili oldu.. Sınıfta zorbalığa yer yok gibi kurallar ve panolar. Bunları hep yapacağım..."

Burcu Öğretmen ise sınıf içi düzenlemelerde **kitaplar ve duygu düzenleme etkinliklerine** yer verilmesi gerektiğini (**son görüşme**), "...zorbalıkla ilgili bilgilendirici resimler asılabilir, kitaplara bolca yer verebiliriz bence çok etkili oldular, bu programda yaptığımız gibi savunma rollerini canlandırmalar yani zorbalıkla ilgili etkinliklere bolca yer vermek önemli..." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin zorbalığa müdahale yöntemlerine bulguları incelendiğinde, ZOYFA programının uygulanmasından önce öğretmenlerin **cezalandırma ve zorba ile görüşme yöntemleri** benimsedikleri görülmüştür. Örneğin Burcu Öğretmen zorbalık durumunda zorba ile konuşmayı tercih edeceğini (**ön görüşme**), "...öyle bir şey fark ettiğimde, isim vermeden uyarırım, rencide olmaması için ama sonra onunla bireysel olarak görüşür yaptığının yanlış olduğunu anlatırım..." şeklinde, Deniz Öğretmen, zorbalık durumunda **ceza verme** yoluna gittiğini (**ön görüşme**), "... artık zorbalığını gördüğümde mecburen ceza veriyorum, yine işe yaramıyor ama yapabileceğim bir şey kalmadı artık..." şeklinde ifade etmiştir.

ZOYFA programının uygulanmasından sonra öğretmenlerin müdahale yöntemleri olarak, **duygu temelli ve kapsayıcı çalışmalar yürütmeyi** benimsedikleri görülmüştür

Burcu Öğretmen, son görüşmede zorbalık durumunda **duygu temelli çalışmalar** yürüteceğini (**son görüşme**), "...mesela tekrar bir canlandırma yapıp, davranışın değerlendirip, doğrusunun ne olduğuna karar verebiliriz, çocukların duyguları hakkında

açıkça konuşabiliriz, yapan çocuk ne hissetti, uğrayan çocuk ne hissetti gibi, zorbalık yapan çocuklar görüşerek onun motivasyonu ne onu öğrenip ortadan kaldıracaklar...” şeklinde ifade etmiştir.

Deniz Öğretmen ise stratejilerinin oldukça farklılaştığını ve artık **duygu temelli** ve tüm çocukları içine alan **kapsayıcı çalışmalar** yürütme yollarını tercih ettiğini (**son görüşme**), “...aslında kendimi değiştirmem gerektiğini fark ettim...zorbalık yapan çocuğu dışlamak çözüm değil tam tersine onu da sahiplenmek daha kapsayıcı yaklaşmak gerekiyormuş... Empatiyi temel alan etkinlikleri artırdım ve zamana yaydım... Şimdi zorbalık yapmadığında da onunla konuşuyorum birebir, kendi yaptıkları üzerinden de değil daha genel şekilde...” şeklinde ifade etmiştir.

Bulgular, ZOYFA programının öğretmen modülünün öğretmenlerin zorbalığı tanıma ve ayırt etme, zorbalığı önleme ve müdahale etmeye yönelik bilgi ve becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Zorbalığa Yönelik Farkındalıklarındaki Değişime İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin zorbalığı tanımlamaya yönelik ifadeleri incelendiğinde ZOYFA programından önce fiziksel ya da psikolojik şiddeti genel olarak zorbalık olarak değerlendirdikleri, programın uygulanmasından sonra ise zorbalığı alanyazındaki ifadelerle daha yakın şekilde (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 2002) kasıtlı, tekrarlı ve güç dengesizliği saldırgan davranışlar olarak genişlettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ZOYFA programından önce zorbalığa yönelik tanımlarının ve zorbalık davranışı örneklerinin kısıtlı oluşu, alanyazında öğretmenlerin zorbalığa yönelik bilgi ve farkındalıklarının düşük olduğuna (Demaray ve ark., 2013; Wachs ve ark., 2019) yönelik bulguları desteklemektedir. ZOYFA programından sonra öğretmenlerin her birinin verdiği örneklerde fiziksel, sözel ve ilişkisel en az birer örnek davranışın yer aldığı görülmüştür. Bu bulgu ZOYFA programında yer alan öğretmen modülünün, öğretmenlerin zorbalığı fiziksel

ya sözel davranışlarla birlikte tehdit, yalnızlaştırma, dışlama gibi daha karmaşık davranışlar içeren ilişkisel zorbalığı (Fekkes ve ark., 2005; Monks ve Smith,2006; Renner, 2014) tanımlarına da yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

ZOYFA programının uygulanmasından önce öğretmenlerin önleme çalışmalarına yönelik bulgularının, **zorbalığı tanıma ve ayırt etme** ile **duygu düzenleme** alt kategorilerinden oluştuğu, ZOYFA programından sonra ise öğretmenlerin alanyazında da zorbalığı önleyici olduğu bilinen; kendisi ve başkalarının duyguları anlama, ifade etme ve yönetme becerilerini içeren **duygu düzenleme becerileri**; arkadaş edinme, yardım isteme, sosyal problem çözme, sosyal statüsünü yükseltme **sosyal becerileri**, zorbalığı tanıma, zorbalığı diğer çatışma durumlarından ayırt etme ve gerektiğinde karşı koymayı içeren **zorbalığı tanıma, ayırt etme ve karşı koyma becerilerinin** ve çocukların yaşam boyunca karşılabilecekleri tüm zorluklarla baş etmelerini kolaylaştırmada önemli bir rolü olduğu bilinen **yılmazlığın artırılmasını** zorbalığı önlemedeki önemi anladıklarını göstermektedir.

ZOYFA programından önce öğretmenlerin sınıf içi ortamların düzenlenmesine yönelik görüşleri incelendiğinde, sınıf ortamlarında yapılması gereken düzenlemeleri **mahrum bırakma, uyaran azaltma, meşgul etme ve ödül panosu** gibi kısa süreli ve geçici düzenlemelerle ifade ettikleri, uygulamadan sonra ise **duygu düzenleme ve zorbalık karşıtı etkinliklere yer verme, aile ile işbirliğini artırma, zorbalık temalı kitapların kullanımı, sınıf kuralları oluşturulması ve zorbalık temasını yıl boyunca ele alma** gibi zorbalığın önlenmesini planlı, sistematik, zamana yayılmış şekilde ve aileyi de dahil edecek şekilde ele alacaklarını ifade etmiş olmaları, ZOYFA programının, öğretmenlerin zorbalığın ve zorbalığı önleyici çalışmalarda öğretmen ve sınıf içi düzenlemelerin önemi anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir.

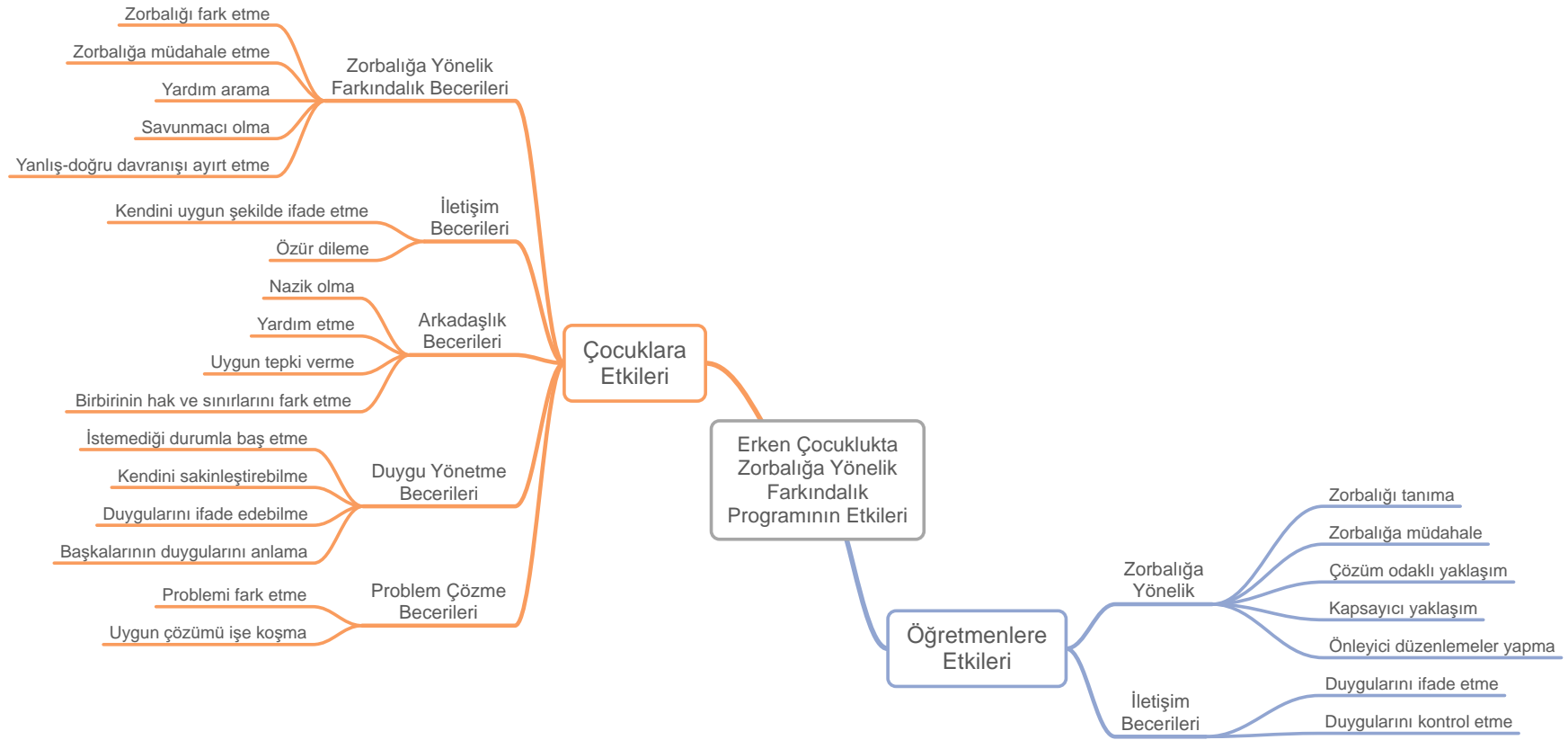
ZOYFA programının uygulanmasından önce, öğretmenlerin zorbalığa müdahale yöntemlerini **cezalandırma ve zorba ile görüşme olarak** değerlendirdikleri, programın uygulanmasından sonra ise çocukların zorbalığı ve zorbalığın hissettirdiklerini anlayarak ona çözümler geliştirebilecekleri **duygu temelli** yöntemlere ve tüm çocukların zorba-

mağdur ayırt etmeksizin desteklendiği **kapsayıcı çalışmalar yürütme** olarak ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazında da zorbalığın yalnızca zorba ve mağdur ekseninde değil, tüm çocuklarla birlikte, öğretmenleri ve kimi zaman okulun geri kalanını da dahil ederek zorbalıkla mücadeleyi geniş şekilde ele alan zorbalık programlarının başarı olma sebeplerinin başında öğretmenlerin zorbalığı ele alma ve müdahale stratejileri konusundaki becerilerinin artırılması (Crothers & Kolbert, 2004; Newman-Carlson & Horne, 2004; Salmivalli ve ark., 2013) zorbalığın önlenmesi veya müdahalesinde aktif rol almalarının sağlanması (Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll, 2007) olduğu görülmüştür çünkü öğretmenlerin zorbalığa yönelik bilgi becerilerinin artması zorbalığı tanımalarını ve gerçekleşmesi durumunda daha etkili müdahale ederek (Frisén ve ark., 2012; Williford & Depaolis, 2016) zorbalığın görülme sıklığını düşürmektedir (Li ve ark., 2017; Veenstra, 2014). Bulgularda; öğretmenlerin zorbalığı kapsayıcı olarak ele almaları, duygu yönetme becerine ve etkinliklerinin gerekliliğine, çocukların ihtiyaç duydukları sosyal becerilere, çocukların zorbalığın ne olduğunu öğrenmeleri gerektiğine inandıklarına atıf yapmaları, alanyazında öğretmenleri de içeren zorbalık karşıtı programların etkilerine benzer şekilde (Athola ve ark., 2012; van Verseveld ve ark., 2019) şekilde, ZOYFA programının öğretmenlerin zorbalığı tüm çocukları içerecek şekilde kapsayıcı ve sosyal duygusal müdahale yöntemlerini kullanmaları gerektiğini fark etmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

ZOYFA Programının Çıktılarına Yönelik Öğretmen Görüşleri Nasıldır?

Bu bölümde öğretmenlerin ZOYFA programının çıktılarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular, öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerden elde edilen verilerin tematik yaklaşım ile analiz edilmesiyle ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin programının etkililiğine yönelik görüşlerinde ortaya çıkan tema, alt tema ve kategoriler Şekil 15'te yer almaktadır.



Şekil 15

Öğretmenlerin ZOYFA Programının Etkliliğine Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular

Şekil 15'te yer alan programın etkililiğine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, ZOYFA programın çıktılarına yönelik görüşlerinin, **öğretmenlere etkileri** ve **çocuklara etkileri** olmak üzere iki ana temaya ayrıldığı görülmektedir.

ZOYFA Programının öğretmen çıktılarına yönelik görüşler incelendiğinde, Öğretmenler, programın kendilerine dönük çıktılarına, **zorbalığa yönelik farkındalık becerileri** ve **iletişim becerileri** alt temalarında ifade etmişlerdir. Örneğin;

Deniz Öğretmen, ZOYFA programının **zorbalığı tanıma, müdahale etme ve kapsayıcı yaklaşıma** dönük bilgi becerilerini arttığını “...ben zorbalığı iyi bildiğimi sanıyordum ama aslında yeterince bilmiyordum. Zorbalığın ne olduğunu, nasıl müdahale edebileceğime dair çok güzel şeyler öğrendim... bu konuyu böyle sanki tek bir çocukla ilgili düşünüp onu problem olarak görüyordum ama anladım ki bu tüm çocukların dahil olması gereken bir şeymiş, böylece o çocuk da aslında dahil olup, kendini düzeltme şansı bulacak...” şeklinde ifade ederken; iletişim becerilerinden **duygularını yönetmeye** dönük becerilerinin geliştiğini ise, “...bir de ben duygularımı kontrol etmekte zorlanıyordum, çaresiz hissettiğim için ama bu kitaplar çalışırken, özellikle öfkeyi yönetmede öğrendiğimiz teknikleri yaparken, ben de hep yaptım...çok faydasını gördüm. Şimdi hala sinirlenirsem, sınıfta yapıyoruz, çocuklarla...” şeklinde ifade etmiştir.

Burcu Öğretmen ise **zorbalığı tanıma ve önleyici çalışmaya** yönelik çıktılar oluştuğunu “... ya açıkçası, geçmişte benim zorbalığa uğradığım olmuş ama o zaman küçükken bunu anlamlandıramıyorsunuz. Bu eğitimden sonra bunu fark ettim... Zorbalığın hiç olmaması gerekiyor...yani doğru şekilde öğretirsek, önleyici çalışmalar yaparsak zorbalık ortaya çıkmayabilir ya da çıktığında kalıcı olmayabilir...” şeklinde, iletişim becerilerinden **duygu yönetme becerisindeki** değişikliği ise “...bu öfke patlaması olaylarında falan ben sakinleşme tekniklerini falan kullanmıyordum açıkçası hem kendim hem çocuklar için çok iyi oldu...” şeklinde ifade etmiştir.

Ebru Öğretmen ise kendisinde zorbalığı **çözüm odaklı** ele almaya yönelik değişiklik oluştuğunu “...zorbalığı önlemek için sınıfta bazı etkinliklere yer vermem gerektiğini,

zorbalığı problem odaklı değil, çözüm odaklı ele almam gerektiğini öğrendim...” şeklinde ifade etmiştir.

ZOYFA Programının çocuk çıktılarına yönelik görüşler incelendiğinde, öğretmenler, ZOYFA programının çocukların **zorbalığa yönelik farkındalık, iletişim, arkadaşlık, duygu yönetme ve problem çözme becerilerinde** değişimlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Buna yönelik öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde:

Deniz Öğretmen, ZOYFA programının çocukların **zorbalığı fark etme** ve **zorbalığa karşı koyma** stratejilerinde değişikliklere yol açtığını “... sınıf içinde çocuklar kendi davranışlarını isimlendirmeyi öğrendiler, yaptıklarının ne olduğunu artık kendileri biliyor...Zorbalığı fark etmelerine çok katkısı oldu...” şeklinde, çocukların **zorbalığı fark etme, problemi fark etme** ve **yanlış ve doğru davranışı ayırt etme** ve **problem çözmeye** yönelik davranış değişikliklerini ise “Geçen gün şahit oldum, iki çocuk aynı anda oyuncağı alıp çekiştirdiler, biri diğerine, hep böyle yapıyorsun dur yapma, zorbalık oluyor, oyuncağı paylaşabiliriz dedi...” şeklinde, çocukların **uygun tepki verme, birbirinin hak ve sınırlarını fark etmeyi** içeren arkadaşlık becerilerinin, **duygularını ifade etmeyi ve istemediği durumlar baş etmeyi** içeren iletişim becerilerindeki değişimi ise, “...çok etkiledi, problem davranışlarının azaldığını görüyorum, arkadaşlık ilişkileri gelişti...birbirlerine zarar vermemek için daha saygılı davranıyorlar artık... kendilerini ifade etmeleri çok arttı, bir şey olduğunda artık gelip benimle çok paylaşıp yardım istiyorlar....” şeklinde ifade etmiştir.

Burcu Öğretmen çocuklardaki **problem çözme, kendini uygun şekilde ifade etme** becerilerindeki değişimi “...bu süreçte yaptığımız etkinliklerde gördüm ki aslında çocukların **problem çözme becerileri çok iyiymiş ve biz müdahale etmediğimizde daha da gelişiyor, mesela etkinliklerde, kitap okumalarda hep tartışarak, konuşarak sonuçlara vardılar, ben hiç şunu öğrensinler diye ekstra bir şey yapmama gerek kalmadı...**” şeklinde, **zorbalığı fark etme, savunmacı olma, özür dileme, kendilerini sakinleştirme ve nazik olmaya** yönelik değişimleri ise “...o yüzden bence bir zorbalık mesela bir sorun olduğunu fark edip, kendileri çözümlerini söylediler, çok iyi oldu... öfke gibi duyguların normal olduğunu ama nasıl

yöneteceklerini öğrendiler, bazen sinirlendiklerinden birbirlerine derin nefes al, ona kadar say falan diyorlar... Bir de zorbalığın kabul edilebilir olmadığını anladıkları için birbirlerine daha sakin yaklaşıyorlar, bir zorbalık durumunda özür dilenmesi gerektiğini ya da kendileri yanlış bir şey yaptığında özür dilemeleri gerektiğini fark ediyorlar...” şeklinde ifade etmiştir.

Ebru Öğretmen, ZOYFA programının çocukların zorbalığa yönelik farkındalık becerilerindeki **zorbalığı fark etmelerindeki** değişimini “..acaba zorbalık kelimesini çok kullanmak doğru mu diye çünkü her şeyi zorbalık sanmalarından korkmuştum ilkinde... Gerçekten de ilk başta tüm davranışlara zorbalık demeye başladılar, işte bana zorbalık yapıyorsun, öğretmenim bana zorbalık yapıyor falan şeklinde ama zamanla haftalar ilerledikçe gerçekten ayırt etmeye başladıklarını gördüm...” **doğru ve yanlış davranışı ayırt etme, birinin hak sınırlarını fark etme ve savunma davranışlarındaki** değişimi ise “...mesela alay etmeyi, dışlamayı bunların hani zorbalık olduğunu anlamıyorlardı, şimdi bildikleri için gözlüklü, şişman falan öyle şeyleri çok söylememeye çalışıyorlar...mesela bir arkadaşı birisine yapsa hemen zorbalık yapıyor diye savunmaya, durdurmaya çalışıyorlar...” şeklinde, duygu yönetme becerilerinden **kendini sakinleştirebilme** ve **başkalarının duygularını anlama**, arkadaşlık becerilerine dönük olarak ise **yardım etme ve nazik olma** çıktılarını ise “...özellikle öfkelerini kontrol etmede çok faydası oldu... bu gördüğümüz kendine sarılma, öfkeni top yapıp atma gibi şeyler, geçen gün Ege evde kardeşi ağladığında yaptırmaya çalışmış, annesi söyledi... eskiden oyuna almak istemedikleri çok oluyordu yabancı öğrenciyi özellikle ama artık onun da ne hissettiğini anlamaya başladılar sanırım, ilk kez geçen gün ben söylemeden onu oyuna aldıklarını gördüm...mesela önceden oyuncak alırken falan birbirine daha sert davranıyorlardı artık daha sakin istiyorlar...” şeklinde ifade etmiştir.

Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Çıktılarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin programın çıktılarına yönelik ilişkin görüşlerine göre; ZOYFA Programı, öğretmenlere; programın öğretmen modülü kazanımları ile uygun şekilde, zorbalığı tanıma, zorbalığa müdahale, zorbalığa çözüm odaklı yaklaşma, zorbalığı tüm çocukları kapsayacak şekilde ele alma ve önleyici çalışmalar yapma kategorilerinde çıktılarına neden olurken, aynı zamanda programın yan çıktıları olarak sayılabilecek iletişim becerilerinin altında yer alan, duyguları ifade etme ve duyguları kontrol etme becerilerinde de değişimlere sebep olmuştur. Alanyazında, öğretmenlerin çoğunlukla zorbalık hakkında yanlış inanışlara sahip oldukları (Newman-Carlson & Horne, 2004), az bir kısmının okuldaki zorbalığı fark ettiği, çocukların ise çok daha azının yaşadığı zorbalık durumlarını öğretmenlerine bildirdiklerini (Rigby & Barnes, 2002), çünkü öğretmenlerin zorbalıktan haberdar olduğu durumlarda dahi uygun müdahale stratejilerini izleyemedikleri (Olweus, 1993) ve bu durumun mağdurun uğradığı zorbalığın arttığı (Sawyer & O'Brennan, 2007) yer almaktadır; öğretmenlerin zorbalığa yönelik bilgi ve becerilerindeki eksikler nedeniyle mağdur çocukların öğretmelerin onları koruyabileceğine inanmadığına (Novick & Isaacs, 2010) yönelik araştırmalar yer almaktadır. Yoon ve Kerber (2003) ise öğretmenlerin, "sosyal dışlanma" gibi daha karmaşık zorbalıkları içeren ilişkisel zorbalıkları fiziksel zorbalıktan daha az yaralayıcı gördüklerini, Pšunder (2010) ise öğretmenlerin bu tür karmaşık zorbalık türlerini ayırt etmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Oysa öğretmenlerin zorbalığa yönelik etkili önleme ve müdahale çalışmaları gerçekleştirebilmeleri için; zorbalığı ve zorbalık davranışlarını (Olweus, 1993; Rigby, 1997; Slee, 1999) bilmeleri; zorbalığa müdahale stratejilerinin (Whitney & Smith, 1993) farkında olmaları ve zorbalığı önleyici becerileri belirleyerek, sınıf ve eğitsel düzenlemeler yoluyla çocuklara kazandırmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, ZOYFA programının kendilerine dönük etkililiğine yönelik görüşleri, alanyazında öğretmenlerin zorbalık hakkında ihtiyaç duydukları belirtilen bilgilerle uyumlu

şekilde ZOYFA programında yer alan öğretmen modülü kazanımlarının öğretmenler açısından gerçekleştiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, programın çocuklara yönelik çıktıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde, ZOYFA programının çocukların;

- Zorbalığa yönelik farkındalık becerilerinin altında yer alan; zorbalığı fark etme, zorbalığa müdahale etme, yardım arama, savunmacı olma, yanlış ve doğru davranışı ayırt etmeye yönelik becerileri öğrettiği,
- İletişim Becerilerinin altında yer alan; kendini uygun şekilde ifade etme, özür dileme, nazik olma, uygun tepki verme, birinin hak ve sınırlarını fark etme becerilerine,
- Arkadaşlık Becerilerinin altında yer alan, nazik olma, yardım etme, uygun tepki verme, birbirinin hak ve sınırlarını fark etme becerilerine,
- Duygu Yönetme Becerilerinin altında yer alan; istemediği durumla baş etme, kendini sakinleştirebilme, duygularını ifade edebilme, başkalarının duygularını anlama becerilerine,
- Problem Çözme Becerilerinin altında yer alan; problemi fark etme ve uygun çözümü işe koşma becerilerinde olumlu değişikliklere neden olduğu görülmektedir.

.Alanyazında yer alan zorbalığı önleme ya da müdahalede etkililiği kanıtlanmış programlar incelendiğinde, bu programların da ZOYFA ile benzer şekilde, çocukların başkalarının duygularını anlama ve duyguları yönetme (Freeman, 2014; Kärnä ve ark., 2011; Rock ve ark., 2002; Schonert-Reichl ve ark., 2012), zorbalıkla baş etme (Aydos, 2019; Gaffney ve ark., 2019; Green ve ark., 2020; Farrell, 1999; Farrell ve ark., 2001: 2003) ve zorbalığa müdahale etme stratejilerine (Andreou ve ark., 2013; Craig ve ark., 2000; Rawlings & Stoddard, 2019; Craig ve ark., 2000), arkadaşlık becerilerine (Salmivalli ve ark., 2012; Olweus & Limber, 2010) katkı sağladığı görülmektedir.

Bibliyoterapinin, çocukların başkalarının ve kendisinin duygularını anlamalarına (Danielson & LaBonty, 2009, Gregory & Vessey,2004; Wee ve ark., 2021; 2022) sosyal becerilerine (Solow, 2018; Van Batavia, 2012) ile ve zorbalığa karşı koyma ve zorbalığa yönelik müdahale becerilerine olumlu katkılar sağlıyor (Andreou ve ark., 2013; Freeman, 20014;Özbek & Tanyeri, 2022; Wee, 2021; 2022; Van Batavia, 2012) oluşu, ZOYFA programında yer alan bibliyoterapi etkinliklerinin de çocukların ilgili becerilerini benzer şekilde etkilediği düşündürmektedir.

Programa yönelik tüm bulgular göz önüne alındığında, ZOYFA programının uygulanması ile çocukların zorbalığa yönelik farkındalıklarında meydana gelişimin, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmesi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alt sosyo-ekonomik düzey ailelere mensup çocukların zorbalıkla karşılaşma, zorba ve mağdur olma yönünden daha fazla risk (Dietrich & Zimmermann, 2019; Pervanidou ve ark., 2019; Qorbani ve ark., 2022) altında oldukları ve sosyal duygusal müdahale programlarının bu gruplarda daha etkili olduğu (Blewitt ve ark., 2018; Laezer ve ark., 2013; Murray ve ark., 2016) bilinmektedir. Bu durum, çocukların programın uygulanması sırasında da zorbalığa şahit olma ve uğramaları durumunda; program sırasında edindikleri bilgi ve becerileri, gözlem ve deneyimlemelerine olanak sağlamış olabilir.

Örneğin, ZOYFA programı aracılığıyla tartışma, rol oynama, kitap okuma gibi tekniklerle zorbalığın, baş etme ve müdahale stratejilerinin neler olduğu öğrenen çocuklar, zorbalığa günlük hayatta da şahit olduklarında bilgilerinin pekiştirmiş ya da zorbalığa uğrama ve şahit olma durumlarında program sırasında öğrendikleri stratejileri uygulayarak ve etkilerini görerek bu becerilerini daha fazla deneyimlemiş ve benimsemiş olabilirler. Öğretmenlerin ilk görüşmelerde araştırmaya katılma nedenlerini, çocukların zorbalığa şahit olmaları ve zorbalık yönünden risk altında olmaları olarak belirtmiş olmaları da bunu bulguyu desteklemektedir

Öğretmenlerin, görüşmelerde çocuk ve öğretmen çıktısı olarak ifade ettikleri tüm beceriler, ZOYFA programının çocuk ve öğretmen modülü kazanımları ile eşleşmektedir. Diğer bir deyişle ZOYFA programının tüm kazanımlarının öğretmen ve çocuklar açısından gerçekleştiği söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Zorbalık, küçük yaşlardan itibaren görülmeye başlayabilen ve fark edilmediğinde ya da uygun şekilde karşı koyulmadığında, hızla büyüeyebilen bir sorundur. Yaşam boyunca zorbalıkla karşılaşmamak en azından şahidi olmamak neredeyse imkansızdır. Zorbalık, zorba, mağdur, seyirci gibi iç içe geçmiş birçok rolü içermekte bu sebeple, tüm çocukları ve onların iyi oluşlarından sorumlu yetişkinleri de içerecek bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada, çocukların küçük yaşlardan itibaren zorbalığı tanıyarak, kabul edilemez bir durum olduğunu öğrenmeleri, kendileri ya da bir başkasının zorbalığa uğraması durumunda uygun stratejileri kullanabilmelerini kazandırmayı amaçlayan Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı (ZOYFA) geliştirilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle çocuk ve öğretmen açısından incelenmiştir.

Program kapsamında geliştirilen etkinlikler, sınıfların öğrenme sürecinin doğal akışını bozmamak ve programın öğretmen modülünde yer alan oturumların öğretmenler için somutlaştırılması ve sürekliliğin sağlanması adına, sınıflarda öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Bu sayede, öğretmenlerin de programın olumlu sonuçlarından yararlanmaları sağlanmış ve ileriki yıllarda uygulamalarını etkileyerek daha fazla çocuğun ZOYFA programının etkilerinden yararlanması ve programın yaygın etkisinin sağlanması potansiyeli doğmuştur.

Araştırmanın bulguları, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının (ZOYFA),

Çocukların;

- Çocukların zorbalığı tanıma ve ayırt etmelerinde,
- Zorbalıkla mücadelede etkili olduğu bilinen, aktif karşı koyma ve yardıma arama gibi stratejileri öğrenmelerine,

- Çocukların duygu düzenleme, iletişim ve arkadaşlık becerilerine,
- Zorbalıkta savunucu roller için gerekli olan, savunma, yardım arama, sosyal destek sunma gibi stratejileri öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ise;

- Zorbalığı tanıma, ayırt etme ve zorbalıkla ilişki davranışları öğrenmelerine,
- Zorbalığı önleme için çocukların ihtiyaç duydukları beceriler ve o becerilerin öğretiminde için ihtiyaç duyabilecekleri yöntem ve teknikleri öğrenmelerine,
- Duygu düzenleme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, katkı sağladığı sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın bulguları ışığında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmada, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı görüşme, resimli görüşme formları ve gözlem gibi nitel veri toplama araçlarından toplanan verilerle çocuk ve öğretmen açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, programın çocukların ve öğretmenlerin zorbalığa yönelik farkındalığının artmasını sağladığını göstermek ile birlikte yalnızca ilgili çalışma grubuyla sınırlıdır. Bu sebeple, araştırmacılara bu araştırmadan farklı olarak, benzer veya farklı demografik özelliklere sahip gruplarla, nicel ölçme araçları ve yarı deneysel desen tasarımıyla, programın etkililiğini değerlendirmeleri önerilmektedir.
- Bu araştırmanın çalışma grubunu alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları oluşturmuştur. Araştırmacılara, ZOYFA programını farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çalışma gruplarına uygulayarak yeniden incelemeleri önerilmektedir.

- Programın uygulama sürecinde, her ne kadar, tüm öğretmenlerle aynı bilgi ve etkinlikler paylaşılmış olsa da sınıf içi etkinlik planlarının uygulanmasında öğretmen niteliklerinden kaynaklı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüş ve bu farklılıkların araştırmanın sonuçlarının etkilemiş olma riskini doğmuştur. İleriki araştırmalarda, öğretmenlerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan etkileri en aza indirmek amacıyla, araştırmacılar programı kendileri uygulayarak ulaştıkları sonuçları değerlendirebilirler.
- Araştırmanın tasarım sürecinde, programın yol açtığı değişimi izlemek adına izleme görüşmeleri gerçekleştirilmesi planlanmış olsa da ülkemizde 06.02.2023 tarihinde meydana gelen depremde, araştırmacının aile ve akrabalarının doğrudan etkilenmiş olması sebebiyle izleme görüşmelerinin gerçekleştirilmesi mümkün olmamıştır. Araştırmacılar nitel ya da nicel desenlerle yapacakları araştırmalara bu basamağı ekleyerek programın etkisi veya yol açtığı değişimlerin uzun süreli ölçümlerde korunup korunmadığını değerlendirebilirler.
- Son olarak araştırmacılara, ZOYFA programında genişletmelere gidilerek ailelerin ve diğer okul personellerinin de programa dahil edilmesi önerilmektedir. Bültenler, ev etkinlikleri vb. aile katılımı çalışmaları yoluyla sürece ailenin de eklenmesi, tüm okul personelinin zorbalığa yönelik farkındalıkla ilgili bir ortak kültürü paylaşması programın etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Programın diğer paydaşları da içerecek şekilde genişletilmesinin ardından, programın etkililiğinin nitel ve nicel araştırma desenleri ile değerlendirilmesi önerilmektedir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı, öğretmen ve çocuk modülü olmak üzere iki modülden oluşmaktadır. Uygulayıcılar ihtiyaç

duymaları durumunda göre bu modülleri ayırarak yalnızca çocuklar ya da yalnızca öğretmenler için olan modülü kullanabilirler.

- Uygulayıcılar da programda genişletmeye giderek; bültenler, ev etkinlikleri vb. aile katılımı çalışmaları yoluyla sürece aileleri de ekleyerek, zorbalığa yönelik farkındalıkla ilgili bir ortak kültürün paylaşmasına katkı sağlayabilirler.
- Uygulayıcılar, Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı kapsamında edindikleri bilgi ve deneyimleri aileler ile paylaşarak, ailelerin ev ortamlarında da çocuklarına, zorbalıktan koruyucu becerileri kazandırmalarına yardımcı olabilirler.
- Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programında yer verilen bibliyoterapi tekniğini, kendilerinin seçtikleri zorbalık karşıtı kitaplara entegre ederek özgün uygulamalar geliştirebilirler.

Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının, çocukların zorbalığı tanıma, ayırt etme ile baş etme ve müdahale stratejilerinden etkin olanları öğrenmelerini sağladığı görülmüştür. Bu programda yer alan modüller hizmet içi eğitim çalışmalarıyla uygulayıcı yetiştirme amaçlı kullanılarak, programın daha fazla çocuk ve öğretmene ulaşmasını sağlanabilir.
- Okul ortamlarında zorbalığın ortaya çıkması beklenmeksizin, en küçük yaşlardan itibaren zorbalığa yönelik farkındalık çalışmaları yapılması, çocukların zorbalığın kabul edilebilir olmadığını anlamalarına ve karşılaştıklarında rapor etmelerine yardımcı olarak, zorbalığın önlenmesinde katkıda bulunacaktır. Bu yüzden Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı (ZOYFA) gibi farklı yaş gruplarına uygun programların

sayılarının artması için teşvik çalışmaları yapılması bu konudaki toplumsal farkındalığın artmasına katkı sağlayacaktır.

- Tüm okullarda ve her eğitim kademesinde “Zorbalığa 0(Sıfır) Tolerans” ilkesi benimsenerek, çocuklar için etkin başvuru mekanizmaları oluşturulması ve öğretmenlerin de zorbalığa müdahale yöntemlerini öğrenerek tüm çocukları kapsayıcı bir tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Bu sebeple politika yapıcıların, bu konuda çalışan alan uzmanlarıyla işbirliği yaparak zorbalığı önlemeye yönelik ülke geneli politikalar geliştirilmesini sağlamaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abdullah, M. H. (2002). *Bibliotherapy*. ERIC Digest, 177, ED470712.
- Ah, J. Y. (2018). What makes bullying happen in school? reviewing contextual characteristics surrounding individual and intervention programs on bullying. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 17, 1–6.
- Akcan, A., & Ergün, A. (2017). An intervention program for prevention of the aggressive behaviour in terms of kindergarten: Review. *Turkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 9(2), 177–184. <https://doi.org/10.5336/nurses.2016-52864>
- Akcan, A., & Ergün, A. (2019). The effect of an aggressive behavior prevention program on kindergarten students. *Public Health Nursing (Boston, Mass.)*, 36(3), 330–340. <https://doi.org/10.1111/phn.12575>
- Akgün, E., & Karaman Benli, G. (2019). Bibliotherapy with preschool children: A case study. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar*, 11(1), 100–111. <https://doi.org/10.18863/pgy.392346>
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 121–137
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Alhojailan, M.I. (2012) Thematic analysis: a critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1, 39-47.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 87–100).

- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In S. Graham & J. Juovonen (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175–195). The Guilford Press.
- Andreou, Elenia, Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27(5), 693–711.
<https://doi.org/10.1080/01443410601159993>
- Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The effects of an antibullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences*, 1(4), 102–113.
- Arastaman, G., Öztürk-Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>
- Arseneault, Louise, Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130–138.
<https://doi.org/10.1542/peds.2005-2388>
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673.
<https://doi.org/10.1177/0143034313479699>
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10, 550–568.
- Aydos, E. H. (2019). "Güvenli Çocuk" (safe child) programının etkililiğinin incelenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Barnett, W. S., & Frede, E. (2010). The promise of preschool: Why we need early education for all. *American Educator*, 34(1).
- Beane, A. L. (2005). *Bully free classroom: Over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Free Spirit Publishing.
- Beirami, M., Hashemi, T., Mirnasab, M., & Kolyaei, L. (2018). Effectiveness of social problem solving training on the components of social competence in students victim of bullying. *Social Cognition*, 7(1), 53–74.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive behavior*, 36(6), 371-389. <https://doi.org/10.1002/ab.20361>
- Beran, T., Stanton, L., Hetherington, R., Mishna, F., & Shariff, S. (2012). Development of the bullying and health experiences scale. *Interactive Journal of Medical Research*, 1(2), e13. <https://doi.org/10.2196/ijmr.1835>
- Bernard, M. E. (2012). *Bullying: The power to cope*.
- Bilgiç, E., & Yurtal, F. (2013). Zorbalık Eğilimlerinin Sınıf İklimine Göre İncelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 5(2), 180–194.

- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkebøen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frønes, I., Cross, D., & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. A case using the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 22(8), 1147–1158. <https://doi.org/10.1007/s1121-021-01254-3>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013) *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publication
- Brink, P. J. (1991). Issues of reliability and validity. In J. M. Morse (Ed.), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp. 164-186). SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological systems theory. In *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3* (pp. 129–133). American Psychological Association.

- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961–1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>
- Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2017). Parents and preschool workers' perceptions of competence, collaboration, and strategies for addressing bullying in early childhood. *Child Care in Practice : Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 23(2), 126–140. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1259156>
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310–321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development (Oxford, England)*, 18(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Carpendale, J. I. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20(2), 181-205.
- Chaux, E., & Castellanos, M. (2014). Money and age in schools: bullying and power imbalances. *Aggressive Behavior*, 41(3), 280-293. <https://doi.org/10.1002/ab.21558>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Marsh, H. W., & Jang, H.-R. (2023). Cluster randomized control trial to reduce peer victimization: An autonomy-supportive teaching intervention

- changes the classroom ethos to support defending bystanders. *The American Psychologist*, 78(7), 856–872. <https://doi.org/10.1037/amp0001130>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2021). A multilevel analysis of the relation between bullying roles and social and emotional competencies. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(11–12), 5122–5144. <https://doi.org/10.1177/0886260518801943>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Cook, K.E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J.B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry (Chicago, Ill.)*, 70(4), 419. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cowie, H. (2011). Coping with the emotional impact of bullying and cyberbullying: how research can inform practice. *International Journal of Emotional Education*, 3(2), 50–56.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577-582. <https://doi.org/10.1177/0706743703048009>

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. *Psychologie Canadienne [Canadian Psychology]*, 48(2), 86–93.
<https://doi.org/10.1037/cp2007010>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Rona Atlas. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
<https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465–477.
<https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Creswell, J.W. (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publication
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579–588.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579>
- Çakmak, Ş. K., & Çoban, A. (2023). Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programı geliştirmede önemli bir adım: Pilot uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 265-284. <https://doi.org/10.33400/kuje.1244246>
- Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and responding to children's books about bullying. *Ohio Journal of English Language Arts*, 49(1), 31-36.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dědová, M. & Baník, G. (2019). The role in bullying: effect of the family atmosphere and parenting style of mothers and fathers. *Bullying, family and parenting styles*,
<https://doi.org/10.31234/osf.io/ktu8b>

- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A., & Abbott, D. (2019). Randomized control trial of Tools of the Mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PloS One*, 14(9), e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>
- Doğan, A., Keser, E., Ően, Z., Yanagida, T., Gradinger, P., & Strohmeier, D. (2017). Evidence based bullying prevention in turkey: Implementation of the ViSC social competence program. *International Journal of Developmental Science*, 11(3–4), 93–108. <https://doi.org/10.3233/dev-170223>
- Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought*, 12(1), 131-142. <https://doi.org/10.5964/psyct.v12i1.284>
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekşı, H., & Türk-Kurtça, T. (2021). The witness experiences of bullying in high school students: a qualitative study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 37–48.
- Ellis, B. J., Volk, A. A., Gonzalez, J.-M., & Embry, D. D. (2016). The Meaningful Roles intervention: An evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behavior. *Journal of Research on Adolescence: The Official Journal of the Society for Research on Adolescence*, 26(4), 622–637. <https://doi.org/10.1111/jora.12243>

- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365–386. <https://doi.org/10.1002/icd.706>
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713–736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (38), 94-106.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27(6), 419–429. <https://doi.org/10.1002/ab.1027>
- Espalage, D., Pigott, T., & Polanin, J. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 13(6), 3011. <https://doi.org/10.3390/su13063011>
- Ertesvåg, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736. <https://doi.org/10.1080/01443410701309258>
- Farrell, A. (1999). Bullying: A case for early intervention. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 4(1), 40–46.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M., & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(2), 207–220. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_8

- Farrell, Albert D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N., & Kung, E. M. (2003). Evaluation of the responding in peaceful and positive ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12(1), 101–120.
<https://doi.org/10.1023/a:1021314327308>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.
- Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(1), 4–16.
<https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Farrington, David P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1).
<https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fei, L., Liao, M., Ke, L., Zou, Y., Li, X., Chen, Y., & Zhang, R. (2022). School bullying among Chinese third to fifth grade primary school students in a cross-sectional study: The protective effect of psychological resilience. *PloS One*, 17(12), e0278698.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278698>
- Finkelhor, D., Turner, H., & Ormrod, R. (2006). Kids stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children. *Child Abuse and Neglect*, 30(12), 1401–1421.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649.
<https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- 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(1), 313–328.

- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 305–316. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0614-5>
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *Int. Journal of Bullying Prevention*, 1, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Galal, Y. S., Emadeldin, M., & Mwafy, M. A. (2019). Prevalence and correlates of bullying and victimization among school students in rural Egypt. *The Journal of the Egyptian Public Health Association*, 94(1). <https://doi.org/10.1186/s42506-019-0019-4>
- Gartrell, D. (2008). Understand bullying. *YC Young Children*, 63(3), 54–57.
- Gillies-Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children s Spirituality*, 8(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/13644360304628>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>
- Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. *Social Sciences*, 8(1), 25. <https://doi.org/10.3390/socsci8010025>

- Gradinariu, T. (2022). An ecosystemic approach to preventing bullying in school. risk factors associated with school. *LUMEN Proceedings*, 17, 283-290. <https://doi.org/10.18662/wlc2021/27>
- Gradinariu, T., & Diac, G. (2023). New perspectives in developing teachers' social-emotional skills to prevent bullying: the role of forum theatre. *Review of Artistic Education*, 25(1), 137–147. <https://doi.org/10.2478/rae-2023-0020>
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. UNICEF Office of Research. Innocenti.
- Green, V. A., Woods, L., Wegerhoff, D., Harcourt, S., & Tannahill, S. (2020). An evaluation of the KiVa anti-bullying program in new zealand. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 225-237. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00034-6>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *The American Psychologist*, 58(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Gregoric, C., & Owens, L. (2008). The effectiveness of peer support leadership training in a South Australian school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 14(2), 93-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2008.9747997>
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: a strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127- 133.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). SAGE.

- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education, 17*(3), 249–261. <https://doi.org/10.1007/bf03173535>
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22), 82–93.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Gülay-Ogelman, H. (2013). Aggression levels of 5- to 6-year-old Turkish children in terms of gender, age, and peer relations variables. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739987>
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (2. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Gustina, E., & Wibowo, M. (2015). Sex, friends and bullying among adolescents. *International Journal of Public Health Science (IJPHS), 4*(3), 180. <https://doi.org/10.11591/v4i3.4730>
- Haegele, J. A., Wilson, P. B., Zhu, X., & Kirk, T. N. (2019). The meaning of youth physical activity experiences among individuals with psoriasis: A retrospective inquiry. *European Physical Education Review, 25*(2), 374–388. <https://doi.org/10.1177/1356336x17740143>
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2003). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 141–160). Erlbaum Publishers.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and psychopathology, 16*(2), 335-353.

- Hall, K. R. (2006). Using problem-based learning with victims of bullying behavior. *Professional School Counseling*, 9, 231–237. <https://doi.org/10.5330/prsc.9.3.x31q53p75855721p>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hellström, L., Persson, L., & Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives Belges de Sante Publique [Archives of Public Health]*, 73(1). <https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4>
- Hesapçioğlu, T., & Tural, S. (2018). Prevalence of peer bullying in secondary education and it's relation with high school entrance scores. *Düşünen Adam- Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 31, 347–355.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Humphrey, G., & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45–49. <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>
- Humphrey, L. (2013). *Preschool Bullying: Does it Exist, What Does it Look Like, and What Can be Done?* [St. Catherine University]. https://sophia.stkate.edu/msw_papers/192
- Iraklis, G. (2020). Early childhood educators' experiences of bullying episodes: a qualitative approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 774–788. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2020.1836581>

- Izadpanah, S., Parvaresh, P., & Şekerci, Y. (2021). Evaluation of the architectural features and physical environment in early childhood education framework. *Civil Engineering Journal*, 7(2), 330–342. <https://doi.org/10.28991/cej-2021-03091657>
- Jang, M. H., & Seong, H. G. (2007). The relationships between bullying, social identity and social support. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 21(1), 77–87.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Janssen, M. A., Bodin, Ö., Anderies, J. M., Elmqvist, T., Ernstson, H., McAllister, R. R. J., Olsson, P., & Ryan, P. (2006). Toward a network perspective of the study of resilience in social-ecological systems. *Ecology and Society: A Journal of Integrative Science for Resilience and Sustainability*, 11(1). <https://doi.org/10.5751/es-01462-110115>
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 39(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141–166. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>

- Ju, H.-J., & Lee, S.-H. (2019). Mothers' perceptions of the phenomenon of bullying among young children in South Korea. *Social Sciences (Basel, Switzerland)*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.3390/socsci8010012>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6 Pt 1), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Kaliampos, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: a literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 1(2), 89–98. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2655>
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4-6. *Child development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Killen M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32–36.

- Kim, Y. S., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. L. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 737.
<https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.737>
- 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.
<https://doi.org/10.1177/183693910603100304>
- Kirk, G., & Jay, J. (2018). Supporting kindergarten children's social and emotional development: Examining the synergetic role of environments, play, and relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 472–485.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1495671>
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3–4), 383–400.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Knoth, M.V. (2006). What is bibliotherapy? *Horn Book Magazine*, 82(3), 273-276.
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*, 33(7), 862–883.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38(2), 267–278.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.267>

- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*(1), 134-151.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *International Journal of Human Development, 6*, 11–33. <https://doi.org/10.1159/000269667>
- Kovač, V. B., & Cameron, D. L. (2021). Are we talking about the same thing? A survey of preschool workers' attitudes and beliefs about bullying. *Child Care in Practice: Northern Ireland Journal of Multi-Disciplinary Child Care Practice*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1951167>
- Kozasa, S., Oiji, A., Kiyota, A., Sawa, T., & Kim, S.-Y. (2017). Relationship between the experience of being a bully/victim and mental health in preadolescence and adolescence: a cross-sectional study. *Annals of General Psychiatry, 16*(1). <https://doi.org/10.1186/s12991-017-0160-4>
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(5), 479–488. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>
- Kusumaningsih, A., & Febriani, A. (2022). The role of social skills on bullying behavior tendency with friendship quality as mediator. *Jurnal Psikologi, 49*(2), 163. <https://doi.org/10.22146/jpsi.69779>
- Ladd, G. W., & Ladd, B. K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology, 34*(6), 1450–1458. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.6.1450>
- Laezer, K., Leuzinger-Bohleber, M., Rüger, B., & Fischmann, T. (2013). Evaluation of two prevention programs 'Early Steps' and 'Faustlos' in daycare centers with children at

- risk: the study protocol of a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 14(1), 268.
<https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-268>
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(6), 285–289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>
- Whalen, E. E. C. (2015). Understanding stress and aggression behaviors among urban youth. *Journal of Yoga & Physical Therapy*, 05(02). <https://doi.org/10.4172/2157-7595.1000187>
- Lee, C.H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664–1693. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lee, J. (2024). Associations between social–emotional teaching practices and reductions in preschoolers' challenging behavior. *Infants & Young Children*, 37(2), 101-114. <https://doi.org/10.1097/iyc.0000000000000261>
- Lee, S. H., & Ju, H. J. (2019). Mothers' difficulties and expectations for intervention of bullying among young children in south korea. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 924.
- Lee, C.H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among south Korean middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(12), 2437–2464. <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet. Psychiatry*, 2(6), 524–531. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(15\)00165-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(15)00165-0)

- Levine, A., & Breshears, B. (2019). Discrimination at every turn: An intersectional ecological lens for rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 64(2), 146–153.
<https://doi.org/10.1037/rep0000266>
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 271–278.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0600-y>
- Lien, L., & Welander-Vatn, A. (2013). Factors associated with the persistence of bullying victimization from 10th grade to 13th grade: A longitudinal study. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 9(1), 243–250.
<https://doi.org/10.2174/1745017901309010243>
- Limber, S. P., & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32(3), 445–455.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086211>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Liu, X., Huang, Y., & Liu, Y. (2018). Prevalence, distribution, and associated factors of suicide attempts in young adolescents: School-based data from 40 low-income and middle-income countries. *PloS One*, 13(12), e0207823.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207823>
- Luk, J., Patock-Peckham, J., Medina, M., Terrell, N., Belton, D., & King, K. (2016). Bullying perpetration and victimization as externalizing and internalizing pathways: a retrospective study linking parenting styles and self-esteem to depression, alcohol use, and alcohol-related problems. *Substance Use & Misuse*, 51(1), 113-125.
<https://doi.org/10.3109/10826084.2015.1090453>

- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Makori, A., & Agufana, P. (2020). Cyber bullying among learners in higher educational institutions in Sub-Saharan Africa: Examining challenges and possible mitigations. *Higher Education Studies*, 10(2), 53. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p53>
- Malti, T., Perren, S., & Buchmann, M. (2010). Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(1), 98–113. <https://doi.org/10.1007/s10578-009-0155-8>
- Martin, J., & Gillies, R. M. (2004). How adolescents cope with bullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14(2), 195–210. <https://doi.org/10.1017/s1037291100002508>
- Mcelearny, A., Roosmale-Cock, S., Scott, J., & Ve Stephenson, P. (2008). Exploring the antibullying role of a befriending peer support programme: a case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109–130.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 50(5), 349–361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>
- McLachlan, C. (2011). An analysis of new zealand's changing history, policies and approaches to early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 36–44. <https://doi.org/10.1177/183693911103600306>
- Meng, Y., Yang, Y., Lin, P., Yue, X., Sun, Y., Qian, Y., & Zhang, X. (2022). School bullying victimization and associated factors among school-aged adolescents in china. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(1-2), 1787-1814. <https://doi.org/10.1177/08862605221092074>

- Mercan, H., & Yükselen, A. (2022). 60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587–609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Monks, C. (2000). *The nature of bullying in early childhood* (Doctoral Dissertation). University of London, London.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28(6), 458–476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>
- Monks, C. P., & O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. In *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (pp. 2–19). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch35>
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133–144. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2011.v14.n1.11
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *The British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005x82352>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University. Press)*, 49(4), 453–469. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0024>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>

- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Muratori, P., Giuli, C., Bertacchi, I., Orsolini, L., Ruglioni, L., & Lochman, J. E. (2017). Coping power for preschool-aged children: a pilot randomized control trial study. *Early Intervention in Psychiatry, 11*(6), 532–538. <https://doi.org/10.1111/eip.12346>
- Murray, L., De Pascalis, L., Tomlinson, M., Vally, Z., Dadomo, H., MacLachlan, B., Woodward, C., & Cooper, P. J. (2016). Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: effects on carer–infant interactions, and their relation to infant cognitive and socioemotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 57*(12), 1370–1379. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12605>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: The Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Naylor, P., Cowie, H., & Rey, R. del. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child and Adolescent Mental Health, 6*(3), 114–120. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00333>
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*(3), 259-267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Nix, R., Bierman, K., Heinrichs, B., Gest, S., Welsh, J., & Domitrovich, C. (2016). The randomized controlled trial of head start redi: sustained effects on developmental

trajectories of social–emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310-322. <https://doi.org/10.1037/a0039937>

Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129–142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>

OECD, (2017). Education at a glance.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Program geliştirme. *Prof. Dr. Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Pegem*.

Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program* (D. J. Pepler & K. H. Rubin, Eds.). Erlbaum.

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

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: facts and effective intervention reclaiming children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5(1), 15-22.

Olweus, Dan. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510. <https://doi.org/10.1007/bf03172807>

- Olweus, Dan. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law: PC & L*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, Dan. (2013). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Olweus, Dan, & Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Olweus, D., & Limber, S. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 377–401). Routledge.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues, global edition* (7th ed.). Pearson Education.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.002>
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Papamichalaki, E. (2021). School bullying: consequences, risk and protective factors and successful school interventions worldwide. *Developmental and Adolescent Health*. <https://doi.org/10.54088/id4eyg>
- Pardek, J.T. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114).

- Parris, L., Varjas, K., Henrich, C., & Meyers, J. (2011). *Coping with Bullying Scale for Children*. Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Violence, and Classroom Management.
- Parrott, W. G. (Ed.). (2000). *Emotions in social psychology: Key readings*. Psychology Press.
- Parveen, F., Shahzad, A., & Altaf, S. (2019). Prevalence of cyber bullying and its effect on adolescents: A literature review. *Global Regional Review, IV(IV)*, 274–280. [https://doi.org/10.31703/grr.2019\(iv-iv\).30](https://doi.org/10.31703/grr.2019(iv-iv).30)
- Pas, E., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2018). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: an efficacy study in middle schools. *International Journal of Bullying Prevention, 1(1)*, 58-69. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0003-0>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92(2)*, 360–366. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.360>
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *The British Journal of Developmental Psychology, 20(2)*, 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Pepler, D., & Cummings, J. (2016). Bullying in early childhood. In *Contemporary perspectives on research on bullying in early childhood education* (pp. 35–59). Information Age Publishing.
- Pepler, D., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology, 31(4)*, 548–553. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.548>

- Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45–57.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Routledge & Kegan Paul.
- Polat, F., & Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51.
- Portnow, S., Downer, J. T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Prater, M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T., & Johnstun, M. (2006). Using books as bibliotherapy for at-risk students: a guide for teachers. *Preventing School Failure*, 50(4), 5-13.
- Psalti, A. (2017). Greek in-service and preservice teachers' views about bullying in early childhood settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386–398. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1159573>
- Rawlings, J. R., & Stoddard, S. A. (2019). A critical review of anti-bullying programs in north american elementary schools. *Journal of school health*, 89(9), 759-780. <https://doi.org/10.1111/josh.12814>
- Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M. M., Kamphuis, J. H., & Telch, M. J. (2006). Children's coping with in vivo peer rejection: An experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 873–885. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9061-8>
- Reunamo, J. T. (2007). Adaptation and agency in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 365–377.

- Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, L., Salminen, E., Lee, H.-C., & Wang, L.-C. (2015). Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. *Early Child Development and Care*, 185(6), 952–967. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.973871>
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202–220. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558140>
- Rigby, K. (1999). *What harm does bullying do?* In Children and Crime: Victims and Offenders Conference convened by the Australian Institute of Criminology.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131(5), 615–627.
- Rock, P. F., & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development (Oxford, England)*, 21(2), 414–424. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x>
- Rokoyah, N., & Hastuti, D. (2019). Mother's parenting style and television media access determining bullying behavior on elementary school children. *Jurnal Ilmu Keluarga Dan Konsumen*, 12(1), 52-62. <https://doi.org/10.24156/jikk.2019.12.1.52>
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 44(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2019). *Bullying (1989): An international perspective*. CRC Press. <https://doi.org/10.4324/9781351233743>

- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69–79. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.69>
- Rubin, R. J. (1978). *Using bibliotherapy: A guide to theory and practice*. Oryx Press.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of abnormal child psychology*, 43, 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Saarento, S., & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99–109. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(1996\)22:2<99::aid-ab3>3.0.co;2-p](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:2<99::aid-ab3>3.0.co;2-p)
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *The British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465–487. <https://doi.org/10.1348/000709905x26011>

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, *40*(5), 668–676.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Sanders, M. T., Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. S. (2020). Promoting resilience: A preschool intervention enhances the adolescent adjustment of children exposed to early adversity. *School Psychology (Washington, D.C.)*, *35*(5), 285–298.
<https://doi.org/10.1037/spq0000406>
- Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *45*(4), 453–460.
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>
- Savage, R. S. (2005). Friendship and Bullying Patterns in Children Attending a Language Base in a Mainstream School. *Educational Psychology In*, *21*(1), 23–36.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying effective strategies for its prevention: Put a halt to the name-calling, teasing, poking, and shoving, and make way for learning. *Kappa Delta Pi Record*, *42*(4), 170–174. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10518023>
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, *29*(4), 323–335.
<https://doi.org/10.1080/01650250544000107>

- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C., Ploubidis, G., & Pingault, J. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229-1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Schonert-Reichl, K.A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: impact of the "roots of empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health* 4, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 33-51. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102(12), 2280–2286. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300725>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(2000\)26:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-7](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-7)
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2002). *The problem of school bullying*. In School bullying (pp. 13-30). Routledge.

- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212.
- Sokol, N., Bussey, K., & Rapee, R. (2016). Teachers' perspectives on effective responses to overt bullying. *British Educational Research Journal*, 42(5), 851-870. <https://doi.org/10.1002/berj.3237>
- Son, E., Peterson, N. A., & Potticket, K. J. (2014). Peer victimization among young children with disabilities: Early risk and protective factors. *Exceptional Children*, 80(3), 368–384.
- Song, Y.-M., & Kim, S. (2022). Effects of a social and emotional competence enhancement program for adolescents who bully: A quasi-experimental design. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 7339. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127339>
- Storey, K., & Slaby, R. (2013). *Eyes on bullying in early childhood*. Education Development Center.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *The British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Takiş, Ö. (2007). *Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>

- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489–501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31, 186–200.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). Stories a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.
- Tenenbaum, L. S., Varjas, K., Meyers, J., & Parris, L. (2011). Coping strategies and perceived effectiveness in fourth through eighth grade victims of bullying. *School Psychology International*, 32(3), 263–287. <https://doi.org/10.1177/0143034311402309>
- Thornberg, R. (2013). Distressed bullies, social positioning and odd victims: young people's explanations of bullying. *Children and Society*, 29(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/chso.12015>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- 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(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11292-012-9161-0>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology*

Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 31(1), 8–27. <https://doi.org/10.1037/spg0000120>

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011a). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011b). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health: CBMH*, 21(2), 80–89. <https://doi.org/10.1002/cbm.808>

Turiel, E. (2018). Moral development in the early years: when and how. *Human development*, 61(4-5), 297-308. <https://doi.org/10.1159/000492805>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/trvr4270>

UNESCO. (2022). *The key role of teachers in ending school violence and bullying: technical brief*. UNESCO.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 329–345.

Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>

Valdebenito, S., Ttofi, M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional

studies. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 137–146.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.004>

Valdebenito, S., Ttofi, M. M., Eisner, M., & Gaffney, H. (2017). Weapon carrying in and out of school among pure bullies, pure victims and bully-victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional and longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.004>

van Dijk, A., Poorthuis, A. M. G., & Malti, T. (2017). Psychological processes in young bullies versus bully-victims. *Aggressive Behavior*, 43(5), 430–439. <https://doi.org/10.1002/ab.21701>

van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, 31, 201–216.

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Veríssimo, M., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Blake Snider, J., & Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775–1796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>

Veiga, G., Neto, C., & Rieffe, C. (2016). Preschoolers' free play: connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8, 48–62.

Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2016). Early bullying behaviour in preschool children. *Hellenic Journal of Research in Education*, 5(1), 17–45.

Vlachou, M., Botsoglou, K., & Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*, 2013, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2013/301658>

Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational

backgrounds. *School Psychology International*, 31(2), 178–198.

<https://doi.org/10.1177/0143034309352416>

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668.

<https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

Wainman, B., Boulton-Lewis, G., Walker, S., Brownlee, J., Cobb, C., Whiteford, C., & Johnsson, E. (2012). Young children's beliefs about including others in their play: Social and moral reasoning about inclusion and exclusion. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 137-146. <https://doi.org/10.1177/183693911203700318>

Wainryb, C., Brehl, B. A., Matwin, S., Sokol, B. W., & Hammond, S. (2005). Being hurt and hurting others: children's narrative accounts and moral judgments of their own interpersonal conflicts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(3), i–122.

Wang, H., Tang, J., Dill, S.-E., Xiao, J., Boswell, M., Cousineau, C., & Rozelle, S. (2022). Bullying victims in rural primary schools: Prevalence, correlates, and consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 765.

<https://doi.org/10.3390/ijerph19020765>

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(4), 368–375.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

Warner, L. (1980). The myth of bibliotherapy. *School Library Journal*, 27(2), 107-111

Wee, S.-J., Kim, S. J., Chung, K., & Kim, M. (2021). Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing. *Journal of*

Research in Childhood Education, 36(1), 96–111.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523>

Wee, S.-J., Kim, S. J., & Kim, J. (2022). “Don’t bully! We are all different”: Pedagogical potential of early critical literacy with bullying-themes. *Journal of Early Childhood Research: ECR*, 20(4), 463–478. <https://doi.org/10.1177/1476718x221087067>

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126–143. <https://doi.org/10.1525/sp.2011.58.1.126>

Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>

Wu, W. C., Luu, S., & Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3721-6>

Wu, X., Shen, L., Tan, R., & Zhou, X. (2022). Patterns of elementary school students’ bullying victimization: roles of family and individual factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(3-4), 2410-2431. <https://doi.org/10.1177/08862605221101190>

Xu, S., Ren, J., Li, F., Wang, L., & Wang, S. (2020). School bullying among vocational school students in china: prevalence and associations with personal, relational, and school factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 104-124. <https://doi.org/10.1177/0886260520907360>

Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okulöncesi Öğretmenlerin Akran Zorbalığı İlişkin Algı Ve Görüşleri: Zorbalık Davranışları Tespitleri, Zorbalık Davranışları Karşısında Uyguladıkları Stratejiler Ve Aldıkları Önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (33), 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>

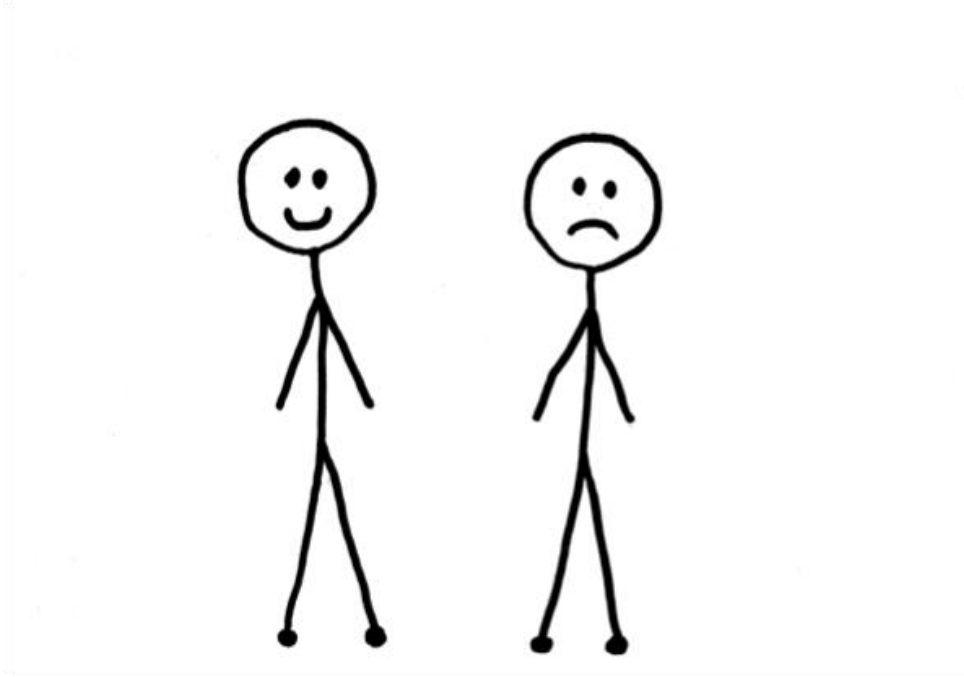
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55(2), 293–300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*, 75(1), 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111–122). American Educational Research Association.
- Yokoji, K., Hammami, N., & Elgar, F. J. (2023). Socioeconomic differences in the association between bullying behaviors and mental health in Canadian adolescents. *The Journal of School Health*, 93(5), 420–427. <https://doi.org/10.1111/josh.13300>
- Yöndem, Z. D., & Totan, T. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(8), 53–68.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1986). Age-related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or perspective? *Developmental Psychology*, 22(4), 531–542.
- Zhao, X., & Selman, R. L. (2020). Bystanders' responsibilities in a situation of teasing: A dual dynamic analysis (DDA) for understanding culture, context, and youth moral development. *Qualitative Psychology (Washington, D.C.)*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/qup0000140>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). Childhood risk and protective factors as predictors of adolescent bullying roles. *International*

Journal of Bullying Prevention, 3(2), 138-146.

<https://doi.org/10.1007/s42380-020-00068-1>

EK-A: Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Resimli Görüşme Formu

Örnek Sorusu



Durum 1: Ali, Mehmet'i zayıf ve kısa boylu olduğu için sürekli 'Bücür Mehmet' diye çağırıyor.

- Sence bu davranış doğru mu yanlış mı? Neden?
- Sence bu davranış zorbalık mı? Neden? - Cevap hayır ise, bu davranış nedir? Neden?
- Sence Mehmet bu durumda ne yapmalı? Neden?

EK-B: Ölçek Kullanım İzni

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu hk. Gelen Kutusu x ✕ 🖨 🔗

Şifa Çakmak 25 Oca 2022 Sal 16:20 ☆ 😊 ↩ ⋮
Alıcı: hmercan ▾

Merhaba Hilal Hocam, nasılsınız?
Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitiminden Arş. Gör. Şifa Çakmak, uygun görürseniz Yüksek Lisans teziniz sırasında geliştirdiğiniz 'Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu'nu' Doç. Dr. Aysel Çoban danışmanlığında yürüttüğüm Doktora Tezim sırasında kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar.

—
Şifa Kevser ÇAKMAK
Hacettepe University, Faculty of Education
Division of Early Childhood Education
Research Assistant

Hilal MERCAN 28 Oca 2022 Cum 17:36 ☆ 😊 ↩ ⋮
Alıcı: Arzu, ben ▾

Merhaba Şifa Hocam,

İyiyim çok teşekkür ederim, umarım siz de iyisinizdir. Çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Formu ekte tarafınıza gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim,

İstanbul Medipol Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
Arş. Gör. Hilal MERCAN

EK-C: Ebeveyn Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Geliştirilmesi” adıyla 17 Ekim 2022- 27 Ocak 2023 tarihleri arasında yapılacak bir doktora tezi uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın amacı “Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programı” aracılığıyla çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olası zorbalık durumlarının farkında olmaları, gerektiğinde bu konuda yardım isteyebilmeleri ve uygun şekilde karşı koyabilmeleri, zorbalığa uğrayan birini gördüklerinde onu uygun şekilde desteklemek için gerekli becerileri kazanmalarını sağlamaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme / Gözlem/ Ses kaydı şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı : Şifa Kevser ÇAKMAK

İletişim bilgileri:

EK-Ç: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002138941
Konu : Etik Komisyon İzni (Şifa Kevser ÇAKMAK)

16.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 16.03.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002088165 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi doktora programı öğrencilerinden **Şifa Kevser ÇAKMAK**'ın, **Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN** danışmanlığında yürüttüğü "**Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Geliştirilmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **12 Nisan 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: FF8DA7E0-4187-484B-9644-C5E20D8FB120

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Şifa Kevser ÇAKMAK

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/03/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Erken Çocuklukta Zorbalığa Yönelik Farkındalık Programının Çocuk ve Öğretmen Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/03 /2024	202	292471	29 /01 /2024	%4	2333477541

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Şifa Kevser ÇAKMAK

Öğrenci No.: N16143244

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Aysel ÇOBAN)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

28/03/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: Examination of Early Childhood Bullying Awareness Program in Terms of Child and Teacher

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/03 /2024	202	292471	29 /01 /2024	%4	2333477541

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Şifa Kevser ÇAKMAK

Student No.: N16143244

Department: Primary Education

Program: Early Childhood Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Prof. Dr. Aysel ÇOBAN)

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28 /03 /2024

Şifa Kevser ÇAKMAK

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

