



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

**ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OYUN
DAVRANIŞLARI ve OYUNLARINDA ORTAYA ÇIKAN
ZORBALIK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Özge Metin Aslan

Doktora Tezi

Ankara, 2013

ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN OYUN DAVRANIŞLARI ve
OYUNLARINDA ORTAYA ÇIKAN ZORBALIK DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ

Özge Metin Aslan

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Doktora tezi

Ankara, 2013

KABUL VE ONAY

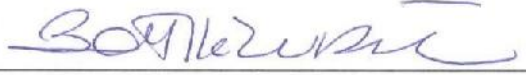
Özge Metin ASLAN tarafından hazırlanan "Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma 27.03.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a]



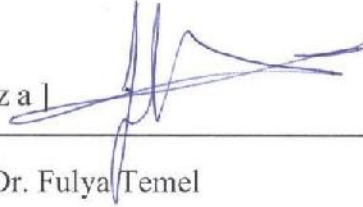
Prof.Dr. Mübeccel Gönen (Başkan)

[İ m z a]



Prof.Dr. Belma Tuğrul (Danışman)

[İ m z a]



Prof.Dr. Fulya Temel

[İ m z a]



Prof.Dr. Neriman Aral

[İ m z a]



Prof.Dr.Semra Erkan

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof.Dr. Yusuf Çelik

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..2.. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

27.03.2013

[İmza]



Özge Metin ASLAN

Bu tez 2012 yılında vefat eden değerli bilim insanı
ve sayın hocam Prof.Dr.Nicki R. Crick'e
adanmıştır.

Mart 2013/ANKARA

TEŞEKKÜR

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Doktora Tezi olarak hazırlanan bu çalışma bir çok değerli insanın katkılarıyla gerçekleşmiştir.

Öncelikle; Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim sırasında hep yanımda olan, destek veren; mesleki yaşamımda örnek aldığım; araştırmamın her aşamasında motive ederek içtenlikle yardım eden, panik hallerimde beni sakinleştirip cesaretlendiren, sevgili hocam sayın danışmanım Prof. Dr. Belma Tuğrul'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Onun biricik ve eşsiz kılavuzluğu olmasaydı bu deneyim benim için bu denli keyifli olmazdı.

Doktora sürecimi büyük bir ilgi ve sabırla takip eden ve önerileriyle tezimi zenginleştiren Doktora Tez İzleme Komitesindeki Prof.Dr. Mübeccel Gönen ve Prof.Dr. Fulya Temel'e teşekkür ediyorum. İstatistik alanında bana yardımcı olan Doç.Dr. Nuri Doğan'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü Prof.Dr. Nicki Crick Sosyal Gelişim Laboratuvarı'na beni davet ederek bir yıl boyunca kendisini tanıma şerefine eriştiğim fakat yakın bir zaman da ölümcül bir hastalık sebebiyle kaybettiğimiz Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü Prof.Dr. Nicki Crick Sosyal Gelişim Laboratuvarı'nın yürütücüsü Prof.Dr. Nicki R. Crick'e şükranlarımı sunuyorum. Kendisi ile tanışmak ve çalışmak benim için büyük bir onurdu.

Bilimsel düşünmenin ve bilim yapmanın ilk adımı olan gözlem yöntemini en doğru bir şekilde bana aktaran ve uygulamalarda her zaman yanımda olan Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü Prof.Dr. Nicki Crick Sosyal Gelişim Laboratuvarı koordinatörü Uzman Peter Ralston'a çok teşekkür ediyorum.

Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü'nde bulunduğum zamanlarda araştırmamı destekleyen, araştırmama ilgisini gösteren ve benimle deneyimlerini paylaşan değerli bilim insanı ve oyun araştırmacısı Prof.Dr. Anthony D. Pellegrini'ye çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama çalışmaları sırasında gözlem eğitim programı uygulamaları sırasında araştırmaya katkı sağlayan Minnesota Üniversitesi Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü Prof.Dr. Nicki Crick Sosyal Gelişim Laboratuvarı'nda çalışan öğrencilere ve Hacettepe Üniversitesi'ndeki tüm öğrencilerime ve iş yoğunluklarına rağmen anket uygulamaları sırasında araştırmaya katkı sağlayan Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü The Shirley G. Moore Laboratuvar Okulu ve Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu'ndaki tüm öğretmenlere araştırmaya izin veren anne ve babalara çok teşekkür ediyorum.

Yoğun geçen doktora tez sürecimde bana sonsuz destek veren, süreçte yaşadığım her türlü zorlukta yanımda olan ve daima moralimi yüksek tutmaya çalışan canım eşim, hayat arkadaşım Aşur Ender Aslan'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Bana karşılıksız sevgilerini sunan ve daima benim yanımda olan, hiçbir karşılık beklemeden her türlü özveriyi ve sabrı bana gösteren, sevgilerini her zaman hissettiğim, başarılarımda en az benim kadar hakları olan canım anneme, babama ve ağabeyime sonsuz teşekkür ediyorum.

Özge METİN ASLAN

Mart 2013

ÖZET

ASLAN METİN, ÖZGE. Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi, Doktora Tezi, Ankara, 2013.

Bu araştırma; anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve oyun davranışlarını ilişkisel tarama modeli temelinde ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmanın verileri; Demografik Aile Bilgi Formu, Çocuk Davranış Ölçeği/ The Child Behavior Scale (Ladd ve Profilet, 1996) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi ile toplanmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği/ (Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form) Crick, Casas ve Mosher,1997) ve Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği/ Preschool Play Behavior Scale (Coplan ve Rubin, 1998) araştırmanın gözlem yöntemi olan Okul Öncesi Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi ile tespit edilen saldırganlık ve oyun davranışlarının puanlayıcılar arası uyumunu hesaplanmak için kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu; Beytepe Anaokulu'na devam eden ve araştırmaya aileleri tarafından izin verilen toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak oyun gözlemi sırasında fiziksel saldırganlık davranışları göstermeyen toplam 25 çocuğa ve ilişkisel saldırganlık davranışları göstermeyen toplam 22 çocuğa ait veriler araştırma kapsamından çıkartılmıştır. Daha sonra çalışma grubunu oluşturan ve oyun gözlemi sırasında 2 ve 2'den daha yüksek saldırganlık davranışları gösteren çocukların davranışları süreklilik gösterdiğinden ötürü zorbalık olarak adlandırılmıştır. Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanı yüksek olarak iki farklı gruba ayrılan çocukların zorbalık ve oyun davranışları demografik değişkenlere göre incelenmiş; ayrıca oyun, zorbalık davranışları ve akran ilişkileri arasındaki ilişki ile beraber zorbalık davranışlarının yordayıcıları ilişkisel tarama modeli temelinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Akran Zorbalığı, Oyun Davranışları, Akran İlişkileri, Oyun Gözlemi

ABSTRACT

ASLAN METİN, ÖZGE. Analysis of Children's Play Behavior Attending Kindergarten and Bullying Behavior Appearing during Play, Doctorate Dissertation, Ankara, 2013.

This study was conducted in the relational screening model, using the method of the technique of observing bullying and play behaviors of children in kindergarten appearing during play.

Data of the study were collected using Demographic Family Information Form, The Child Behavior Scale (Ladd and Profilet, 1996) and the Early Childhood Play and Bullying Behavior Observation Method developed by the researcher. Furthermore, the Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form (Crick, Casas and Mosher, 1997) and Preschool Play Behavior Scale (Coplan and Rubin, 1998) were used to calculate the interrater reliability (teacher-observer) for bullying and play behaviors ascertained with the Early Childhood Play and Bullying Behavior Observation Method, which is the observation method of the study.

The study group consisted of 55 students attending the Beytepe Kindergarten and permitted to participate in the study by their families. In line with the purpose of the study, data of 25 students not demonstrating physical bullying during play observation and 22 students not demonstrating relational bullying were excluded from the study. As the behavior of students constituting the study group and demonstrating 2 or more aggressive behaviors during play observation are considered to be continuous, it was called bullying. The bullying and play behavior of children separated into two different groups with high physical and relational scores have been examined according to demographic variables and the relation between play and bullying behavior and peer relations and the predictors of bullying behavior have been attempted to be explained based on the relational screening model.

Key Words: Bullying, Peer Bullying, Play Behavior, Peer Relationships, Play Observation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	7
1.3.ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESI.....	8
1.3.1.Alt Problemler	8
1.4.TANIMLAR.....	10
1.5. VARSAYIMLAR	11
1.6. SINIRLIKLAR.....	11
BÖLÜM II	12
2.1. OYUN VE OYUN TANIMLARI.....	12
2.2. OYUN KURAMLARI.....	16
2.2.1. Klasik Oyun Kuramları	16
2.2.1.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramına Göre Oyun (Karl Groos)	17
2.2.1.2. Tekrarlama Kuramına (Rekapitülasyon) Göre Oyun (Stanley Hall)	17
2.2.1.3. Fazla Enerji Kuramına Göre Oyun (Herbert Spencer).....	17
2.2.1.4. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı (Moritz Lazarus)	18
2.2.2. Modern Oyun Kuramları.....	19
2.2.2.1. Psikaanalitik Yaklaşımına Göre Oyun (Sigmund Freud).....	19
2.2.2.2. Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Oyun (Eric Erikson).....	20

2.2.2.3. İçten Uyarılma Kuramına Göre Oyun (E. Berlyne)	20
2.2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramına (Yapılandırmacı) Göre Oyun (Jean Piaget)	21
2.2.2.5. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramına Göre Oyun (Lev.S. Vygotsky).....	24
2.2.2.6. Sosyal Gelişimsel Kuramlara Göre Oyun (M. Parten, S. Smilansky ve K.H. Rubin)	26
2.2.2.7. Oyuna Yönelik Yeni Yaklaşımlar (P. Smith, A. Pellegrini, D. Elkind ve B. Sutton-Smith)	30
2.3.OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL VE SOSYAL OLMAYAN OYUN DAVRANIŞLARI.....	34
2. 3. 1. Sosyal Olmayan Oyun Davranışları.....	39
2.3.1.1. Amaçsız (Uğraşsız) ve İzleyen (Seyirci) Davranışlar	39
2. 3.1.2. Tek Başına (Sosyal Olmayan) Oyun.....	40
2. 3.1.2.1. Tek Başına Pasif Oyun.....	40
2. 3.1.2.2. Tek Başına Aktif Oyun	41
2. 3. 2. Paralel Oyun.....	45
2. 3. 3. Sosyal Oyun	46
2. 3.3.1.Sosyal Yapı İnşa Oyun.....	47
2. 3.3.2. Sosyal Sembolik Oyun	48
2. 3. 4. İtiş Kakış Oyunu (Rough And Tumble Play).....	49
2. 3. 5. Lokomotor Oyun.....	51
2.4.OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN İLİŞKİLERİ.....	53
2.5. ZORBALIKLA İLGİLİ KURAMLAR.....	59
2.5.1. Biyolojik ve Evrimsel Teori.....	60
2.5.2. Sosyal Bilişsel - Öğrenme Teorisi.....	62
2.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı	63
2.5.4. Sosyo Kültürel Teori	68
2.5.5. Psikoanalitik Teoriler	71
2.5.6. Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramı	72
2.5.7. Dinamik Sistemler Kuramı	72
2.5.8. Bireysel ve Durumsal Faktörlerin Birleşimi	73

2.6. SALDIRGANLIK VE ZORBALIK İLGİLİ TANIMLAR VE GÖRÜŞLER	74
2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığı Ve Türleri	79
2.6.1.1. Fiziksel Zorbalık	83
2.6.1.2. İlişkisel Zorbalık	83
2.6.1.3. Sözel Zorbalık	84
2.6.1.4. Sözel Olmayan Zorbalık	84
2.6.2. Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Grupları.....	84
2.6.3.Zorbalık Davranışlarının Meydana Geldiği Ortamlar	87
2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	88
2.7.1. Zorbalık ve Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar	88
2.7.2.Yurtiçinde Yapılan Zorbalık Ve Akran İlişkileriyle İlgili Araştırmalar	93
2.7.3. Oyun ve Zorbalık Davranışları İle İlgili Araştırmalar	97
BÖLÜM III.....	106
YÖNTEM.....	106
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	106
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	106
3.3. Veri Toplama Araçları	114
3.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu.....	114
3.3.2. Çocuk Davranış Ölçeği/ The Child Behavior Scale.....	114
3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin (EÇDOSGY) Geliştirilmesi	116
3.3.3.1. Zorbalık ve Oyun Davranışlarının Puanlayıcıları Arası Uyumluluğun Hesaplanmasında Kullanılan Ölçekler	119
3.3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin Gözlemciler Arasındaki Uyum Katsayısı Hesaplamaları	123
3.3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin Güvenirliği	125
3.3.3.4. Gözlem Formunda Yer Alan Zorbalık Türleri ve İçerikleri.....	130
3.3.3.5. Gözlem Yönteminde Yer Alan Oyun Türleri ve İçerikleri.....	131

3.4. Veri Toplama Yöntemi	132
3.5. Verilerin Analiz Yöntemi.....	133
BÖLÜM IV	136
BULGULAR.....	136
BÖLÜM V.....	185
TARTIŞMA	185
5.2.1.Zorbalık/Mağdur Olma Davranışları.....	192
5.3.2. Zorbalık/Mağdur Olma ve Oyun Davranışları.....	197
5.3.3.Zorbalık/Mağdur Olma ve Akran İlişkileri.....	206
5.3.4.Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri.....	211
BÖLÜM VI	216
SONUÇ.....	216
6.1.Demografik Bulgulara Göre Sonuçlar	216
6.2. Zorbalık Davranışlarına Göre Sonuçlar	217
6.3. Zorbalık Davranışları ve Gözlenen Oyun Davranışlarına Göre Sonuçlar	218
6.4. Zorbalık Davranışları ve Akran İlişkilerine Göre Sonuçlar.....	218
6.5. Oyun Davranışları ve Akran İlişkilerine Göre Sonuçlar.....	219
BÖLÜM VII.....	222
ÖNERİLER	222
7.1.Araştırmacılara Öneriler.....	222
7.2.Okul Öncesi Öğretmenleri ve Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler.....	224
KAYNAKÇA	226
EK 1. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu	268
EK 2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Kullanımı İzin Formu	269
EK 3. Çocuk Davranış Ölçeği ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Oyun Davranış Ölçeği Kullanımı İzin Formu.....	270
EK 4. Aile Bilgilendirme ve Katılım Formu.....	271
EK 5. Aile Demografik Bilgi Formu	272

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Beytepe Anaokulu'nun Genel Özellikleri.....	107
Tablo 2. Gözlem Sürecinde Ortaya Çıkan Saldırganlık ve Mağdur Olma Davranışlarının Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	108
Tablo 3. En Çok Ortaya Çıkan Saldırganlık Türlerine Göre Alınan Puanlar.....	110
Tablo 4. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocuklara İlişkin Demografik Bulgular	112
Tablo 5. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Bulgular	113
Tablo 6. Ön Gözlemlerdeki Saldırganlık Davranışlarının Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (Inter-Class Correlation) ve Oyun Davranışlarının Cohen Kappa Katsayı Ortalamaları.....	126
Tablo 7. Gözlemlerdeki Saldırganlık Davranışlarının Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (Inter-Class Correlation) ve Oyun Davranışlarının Cohen Kappa Katsayı Ortalamaları.....	127
Tablo 8. Gözlem Yönteminde Tespit Edilen Oyun Davranışlarının Puanlayıcılar Arası Uyumu.....	128
Tablo 9. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanları Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı	137
Tablo 10. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Davranış İçeriklerine Göre Dağılımı	139
Tablo 11. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Davranış İçeriklerine Göre Dağılımı	142
Tablo 12. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Olma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları	145

Tablo 13. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Ortaya Çıkan Oyun Davranışlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	146
Tablo 14. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerine Ait (Çocuk Davranış Ölçeği) Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	147
Tablo 15. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	148
Tablo 16. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	149
Tablo 17. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	150
Tablo 18. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süreci Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	151
Tablo 19. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	152
Tablo 20. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	153
Tablo 21. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	154
Tablo 22. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçlar.....	155

Tablo 23. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	156
Tablo 24. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	157
Tablo 25. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçlar	158
Tablo 26. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları	159
Tablo 27. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı	160
Tablo 28. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı	160
Tablo 29. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı	162
Tablo 30. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı	162
Tablo 31. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar	164
Tablo 32. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar	168

Tablo 33. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme Ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı.....	172
Tablo 34. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki Ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı.....	173
Tablo 35. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme, Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı.....	175
Tablo 36. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme, Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı.....	176
Tablo 37. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	180
Tablo 38. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	183

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Sosyal Bilgi İşleme Süreci	67
Şekil 2: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki	78
Şekil 3: Fiziksel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık/Mağdur Olma, Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin İlişki Ağı.....	165
Şekil 4: İlişkisel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık/Mağdur Olma, Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Değişkenlerinin İlişki Ağı.....	169

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem, alt problemler, tanımlar, varsayımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulacaktır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi ve okul döneminde çocukların sosyalleşmesini etkileyen önemli faktörlerden biri, çocuğun akranlarıyla olan etkileşimidir. Akran ilişkilerinin, çocukların öz değerlendirme becerilerini, sosyal kontrolleri, sosyal kuralları ve sosyal değerleri öğrenme fırsatı sundukları ileri sürülmüştür (Bradley, 2001). Aynı zamanda akran ilişkileri okul öncesi dönemdeki çocuğun akranlarıyla yaşadığı ilişkiler; yeterli sosyal uyumu gösterebilme ve sosyal becerileri kazanma gibi birçok fırsat sunar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Ancak bu etkileşim zaman zaman olumsuz ilişkileri de içermekte ve çocuk, saldırganlık davranışları kapsamında zorbalık olarak adlandırılan davranışlar içerisinde yer alabilmektedir (Olweus, 1994; akt. Olweus, 1999).

Okul öncesi dönemde saldırganlık; sadece bu davranışa maruz kalanlar üzerinde kötü etkisi olduğu için değil; aynı zamanda bu davranışı gösteren ve maruz kalanlar üzerinde de uzun süreli olumsuz gelişimsel sonuçları olduğu için önemli bir husustur (Broidy ve diğerleri, 2003; Kokko ve Pulkkinen, 2000; Nagin ve Tremblay, 1999; Serbinet ve diğerleri, 1998, akt. Lansford ve diğerleri).

Zorbalık (bullying); saldırganlık (aggression), kapsamında yer alan davranışlar bütünüdür. Her ne kadar saldırganlık kavramının içinde yer alsada saldırganlık davranışlarından ayrıcalık özellikleri vardır. Saldırganlık, “eylem” ya da “eylemde bulunan kişinin niyeti” vurgulanarak tanımlanabilir (Olweus, 1999). “Eylem” vurgulu tanımlamalarda saldırganlık, başka kişilere zarar veren herhangi bir davranış olarak ifade edilirken; “niyet” vurgulu tanımlarda, hedefi yaralamak olan herhangi bir davranış

olarak tanımlanmaktadır (Gökler,2009). Kağıtçıbaşı (1999) saldırganlığı, niyete vurgu yaparak birine ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan davranış olarak açıklamıştır.

Zorbalık da bir tür saldırganlık olmakla birlikte, herhangi bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için sadece “saldırganlık” özelliği taşıması yeterli değildir. Aynı zamanda taraflar arasında “eşit olmayan güç ilişkisinin olması”, bunun “süreklilik” özelliği taşıması ve “kasıtlı” olarak yapılması özelliklerini de barındırması gerekmektedir. Zorbalığın bu özellikleri, saldırganlıkla karşılaştırıldığında zorbalığın daha sabit ve sürekli bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda saldırganlıktan farklı olarak güçlerin birine fiziksel ve zihinsel yönden eşit olmama durumu vardır (Olweus, 1999).

Olweus’a (1995) göre, çocuğun zorbalığa uğraması ya da kurban olması demek, bir ya da daha fazla çocuk tarafından tekrarlı, uzun süre olumsuz eylemlere maruz bırakılması demektir. Bu olumsuz eylemler ya da davranışlar; fiziksel temas, yüzünü farklı şekillere sokarak alay etme, çirkin jestler ve kelimeler kullanma, kasıtlı olarak grup dışında bırakma, dışlama ve benzeri şekillerde olabilir. Zorbalığın bir diğer ölçütü olan “güç eşitsizliği ya da dengesizliği”de taraflar arasında “asimetrik (dengeli olmayan) güç ilişkisi” olarak açıklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle, olumsuz eylemlere maruz kalan ve kurban konumunda olan çocuk, kendini savunmaktan aciz bir durumdadır. Olweus’a (1993) göre, bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için; herhangi bir tahrik olmaksızın, kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması, süreklilik özelliği taşıması, zorbanın bu tür eylemleri bir kez değil devamlı biçimde yapması, zorba ve kurban arasında güç dengesizliğinin olması gerekir (akt. Olweus, 1999).

Rigby (1996) zorbalığı; güçlü kişi veya kişilerin daha az güçlü olan kişiye tekrar eden psikolojik ve fiziksel baskı olarak tanımlarken; Craig ve Pepler (2007) ise zorbalığı; fiziksel ve/veya duygusal saldırı özelliklerine sahip, yıkıcı ilişki problemi olarak tanımlamıştır. Ayrıca saldırganlık davranışlarında her iki taraf da saldırgan olarak adlandırılırken; zorbalık davranışlarında daha çok bu davranışlara maruz kalanlar,

mağdur edilenler vurgulanmıştır. Özellikle Crick ve meslektaşları mağdur edilenler üzerine çalışmalara odaklanmışlardır (Crick, Ostrov, Burr, Jansen, Cullerton-Sen ve Ralston; 2006; Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen, ve Casas, 2004; Ostrov, Wood., Jansen, Casas, ve Crick; 2004)

Ayrıca Rigby (2002) zorbalığın kurban üzerindeki etkisi vurgulayıp zorbalığı incitme amaçlı yapılan, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu, tekrar eden, gücün acımasızca kullanıldığı, zorbalığı yapan kişiye haz veren, kurbanda ise bunalma bıkkınlık hissi yaratan, zarar verici davranışlar olduğunu belirtmiştir. APA tarafından ise, zorbalığın, kasıtlı olarak yapılan, eyleme maruz kalan bireye zarar veren ve bireyde strese yol açan, tekrar eden ve süreklilik gösteren, güç dengesizliğinin olduğu durumlarda ortaya çıkan saldırgan davranışlardan oluştuğundan söz edilmektedir (APA,2009; akt. Acar, 2009).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar; akranlarıyla bir arada oldukları anaokullarında veya anasınıflarında gerçek anlamda sosyal dünyaya ilk adımını atarlar. Bu sosyal dünyalarında akranlarıyla olan ilişkileri ise oyun aracılığı ile başlar. Oyun sosyal yetenek ve sosyal bilişsel becerileri ortaya çıkarabilecek içten gelen doğal bir araçtır. Aynı şekilde zorbalık davranışlarının da sosyal bir dünyada karşılıklı bir etkileşim sırasında veya sonrasında ortaya çıkabileceğini düşündüğümüzde; oyun davranışlarını ve zorbalık davranışlarını birbirinin içine geçmiş, sarmal bir model için de açıklamak mümkün olabilir. Bu sarmal modelinde içinde oluşan davranışları ortaya koymak için uygun yöntemlerden biri doğrudan gözlem tekniği kullanarak çocukların oyunlarını gözlemlemek ve değerlendirmektir.

Pellegrini (2001)'a göre; oyun ve değerlendirme okul öncesi dönemdeki çocukları için sıklıkla kullanılan iki terimdir. Aynı zamanda; oyun ve değerlendirme; bir anlamda birbirine zıt kavramlardır. Oyun; çocuk için; kendince bir anlam içermeyen, sadece oyun için yapılan hareket; yetişkinler içinse bu hareketlerin bir araya gelerek oluşturduğu bütünsel bir görüntüdür. Diğer bir deyişle; oyun çocuk için anlık bir hareket, yetişkinler için ise hareketlerin bir araya gelmiş son halidir. Değerlendirme ise

oyun sırasında ortaya koyulan davranışların ve etkileşimlerin yetişkin algısıyla ortaya koyulmasıdır.

İlkokul çağındaki çocuklar ve ergenler üzerine zorbalık ve mağdur olma davranışlarını ortaya koyan çalışmalar yapılırken, sosyalleşmenin ilk adımlarını yaşayan okul öncesi dönemdeki çocuklar için yeterince çalışma yapılmamıştır (Perren,2000). Okul öncesi dönemde görülen zorbalıkla ilgili yetersiz sayıda yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde görülen zorbalık davranışlarının ilköğretimin ilk üç yılında görülen zorbalık davranışlarıyla aynı oranda olduğu görülmüştür (Alsaker ve diğerleri 2010). Bu bulgu; okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalık davranışları üzerinde kapsamlı bir araştırma yapılması gerektiğini göstermiştir.

Zorbalık davranışının tespiti okul çağındaki çocuklar için de yeterli güvenilirlikte veri sağlanamazken; okul öncesi dönemdeki çocuklar için de oldukça azdır. Okul öncesi dönemki çocuklar için çocuklarla ve öğretmenlerle birebir görüşme gibi alternatif ve zaman alıcı yöntemle beraber doğrudan gözlem yöntemleri kullanılmalıdır (Rigby,2002).

Zorbalıkla ilgili birçok araştırmanın okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılamamasının nedeni bu araştırmalarda kullanılan araçların akran değerlendirmesi veya öz değerlendirme gibi ankete dayalı olmasıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya yönelik kazanımları olmadığı için anketlerin uygulanması da uygun değildir. Bu durum zorbalığa yönelik araştırmalarda başka yöntemler kullanılmasına neden olmuştur. Bu yöntemlerden biri oyun sırasında yapılan doğrudan gözlemlerdir. Berk (2007)'a göre oyun; okul öncesi ve ilkokul döneminde ifadenin ve iletişimin öncüsüdür ve oyun gözlemi erken dönemde saldırganlık davranışlarına ışık tutabilir.

Çocukları, oyun oynarken gözlemlemek; çocukların sosyal yeterliliği ve sosyal anlaşmazlıklarını ortaya koymak için doğal bir anahtardır. Oyun araştırmaları bu kapsam içinde değerlendirildiğinde oldukça yararlıdır çünkü akran iletişimi, arkadaşlıklar arası rekabet, kabul edilme ve dışlanma ve akranlar arası yakın ilişkiler bu kapsam içinde meydana gelir (Leff, Costigan,ve Power, 2004).

Araştırmalarda zorbalık davranışlarını oyun sırasında gözlenmesi gerektiğinin sebebi; çocukların yaşamlarında oyunun vazgeçilmez yerinin olması ve oyun aracılığı ile akran ilişkilerinin en doğal halinin yansıtılabileceği düşüncesidir.

Çocukların zorbalık davranışlarını değerlendirilmesinde özellikle faydalı olan bu yöntem, çocukları hem motive eden hem de yüksek seviyelerde sosyal bilişsel becerilerini gerektiren durumlarda akranlarıyla etkileşim halindeyken gözlenmesini içerir (Pellegrini, 1992; Waters ve Sroufe, 1983, akt. Pellegrini, 2001). Bu da ancak oyun sürecinde gerçekleşir. Pellegrini'ye göre (2001) çocuklar arkadaşlarıyla beraber etkileşim halinde oyun oynarlarken yüksek seviyelerde sosyal, bilişsel ve dil becerileri gösterirler.

Oyunun bu özelliği, çocuğu en iyi şekilde tanımada ve değerlendirmede en elverişli ortam oluşmasına neden olur. Çünkü çocuklar oyun sırasında kendiliğinden motive olurlar ve bu kendiliğinden gelen motivasyon sayesinde kendilerini oldukları gibi gösterirler. Oyun onlar için farkında olmadan kendilerine tutukları bir aynadır.

Okul öncesi dönemde serbest oyun zamanı ve ilköğretim döneminde teneffüs zamanında ortaya çıkan davranışlar üzerine yapılan araştırmaların çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını anlamada önemli etkileri vardır. Çocuklar oyun sırasında yaşadıkları sosyal paylaşımlar, sosyal çekişmeler ve bu paylaşımlarda ve çekişmelerde başvurdukları çözümler ve tepkiler hem onların davranışlarını daha iyi anlamamıza ve bu davranışları etken olan olası etmenleri ortaya koymamıza yardımcı olur.

Çocukların oyunlarını değerlendiren uzmanın amacı, sosyal ve bilişsel yönden çocuğu derinlemesine tanınmasını sağlayacak anlamlı gözlemler yapmasıdır. Bunun için ilk önce çocukların sembolik oyunlarını çocuklarının bakış açılarından bakabilmesi, daha sonra ise çocuklar kurdukları oyunlarını ifade ederken kullandıkları dili diğer çocukların anlayıp oyuna başlayıp devam etmesi için ortaya koyduğu bilişsel becerisini görebilmesidir. Kendiliğinden ortaya çıkan yüksek motivasyon ve oyun kurarken gösterdikleri bilişsel beceriler oyunun bir değerlendirme biçimi olarak ele alınmasında

hayati bir önem taşır. Vygotsky'nin kuramı göz önüne alındığında oyun sırasında çocuklar akranlarıyla birlikte olduklarında yakınsak gelişim alanı içindedir ve bu gelişim alanında tek başına olduklarına kıyasla daha yüksek seviyelerde yeterlilik sergilemektedir (Pellegrini,2001).

Çocukların davranış ve duygusal problemlerini değerlendirmede oyun davranış gözlemi birçok araştırmada kullanılmıştır. (Kashani ve Carlson, 1987; Openheim, Nir, Warren, ve Emde, 1997; Wainwright ve Fein, 1996; Warren, Oppenheim, ve Emde, 1996; akt. Louis ve diğerleri, 2000).

Oyun davranış gözlemi; çocukların oyun türlerinde veya oyun içeriğindeki davranışlara ve söylemlere odaklanmaktır. Oyun değerlendirme süreçlerinde gözlem ve oyun içeriklerinin yorumlanması önemlidir. Oyun davranışı ile problem davranış arasındaki ilişkinin varlığı sınırlıdır. Gözlem sırasında aynı zamanda yapı inşa oyunu, sembolik oyun gibi oyun türlerinin gözlemine de odaklanır. Bu oyun türlerinin ortaya çıkışı, sıralaması ve tutarlılığındaki farklılıklar; duygusal ve davranışsal sorunları ve bozuklukları olan çocukların belirlenmesinde yardımcı olmak için kullanılabilir (Hartup, 1976; Hetherington, Cox, ve Cox, 1979; Singer ve Singer, 1976; Sutton-Smith, 1980; Wainwright ve Fein, 1996; McDonough, Stahmer, Schreibman, ve Thompson, 1997; Oppenheim ve diğerleri, 1997; akt.Louis ve diğerleri, 2000)

Okul öncesi dönemdeki sosyal ilişkilerdeki olumsuz yaşantılar çocuğun okul çağında ve ergenlikte görülen zorbalık davranışlarının temel nedenini oluşturabilir (Perren,2000). Olweus'a (1994) göre kurban çocuklar yetişkinlikte olumsuz yaşantılarının kısa ve uzun dönemli etkilerini yaşarlar. Zorbalık davranışlarına maruz kalma; okul öncesi dönemdeki çocuklar yalnızlığının ve okuldan uzaklaşmasının nedenini oluşturabilir (Kochenderfer ve Ladd, 1996). Rigby'e (1996) göre mağdur edilen çocuklar kendine güveni az, izole edilmiş ve yalnız kalmışlardır ve intihar eğiliminde olabilirler.

Okul öncesinde ortaya çıkan bu davranış örüntüleri ileriki dönemlerde görülen zorbalık davranışlarına etken olduğu düşünülmektedir. Zorbalık davranışları, saldırganlık davranışlarının içinde düşünüldüğünde ise ileriki yaşamlarda ortaya çıkan şiddet

gösterme ve şiddete maruz kalma durumlarıyla ilişkili olduğu da düşünülebilir. Okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarına fiziksel, sözel ve dolaylı yoldan gerçekleştirdikleri saldırganlık davranışları; bu davranışlara maruz kalanların bir gruba dahil olma, kendini ifade etme, hak arama, haksızlığa karşı koyma, kendini savunma becerileri gibi ileriki sosyalleşme becerilerini etkileyecek kadar kişilik oluşturma süreçlerini etkileyebilecek yaşantılar oluşmasına neden olabilmektedir. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki çocuklarının ilk sosyalleşme yaşantılarının gerçekleştiği ortam olan oyun ortamlarında bu davranışların izlenmesi ve yine oyun ortamlarında bu davranışlarının nedenlerinin araştırılması bu davranışlarını önleme programlarında da oyuna odaklanması gerektiğini göstermektedir. Ülkemizde zorbalıkla ilgili araştırmaların ilköğretim düzeyinde başlamış olması ve bu davranışların nedenlerini araştırmalarda okul öncesi dönemin göz ardı edilmesi bu davranışların temel sebeplerini anlamamıza engel olmaktadır. Bu araştırma sayesinde okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalık davranışlarını oyun ortamlarında doğrudan gözlem yöntemi kullanarak oyun türleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların serbest oyun zamanında sergiledikleri oyun davranışlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını tespit etmektir. Bu çalışma; okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalık davranışlarını serbest oyun zamanında gözlem yöntemini kullanarak ortaya koyan ülkemizdeki ilk araştırma olması nedeniyle önemlidir.

Çocuklar oyun sırasında akranlarıyla olan etkileşimlerinde ortaya çıkabilecek olası olumsuz durumlara karşı yeni davranışlar ve stratejiler gösterirlerken zorbalık davranışlarına başvurabilirler. Bu yüzden; dinamik olan bu ilişkide meydana gelen olası zorbalık davranışlarının tespiti için oyun zamanında gözlem yapılması araştırmalarda önemli olmaktadır.

Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalık davranışlarının en fazla oyun sırasında görüldüğü ortaya çıkmıştır (Olweus, 1993; Fekkes ve diğerleri

2005, Baldry ve Farrington 1999). Bu durum çocukların oyunlarını başka bir gözle gözlemlenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Oyun sırasında çocuklar becerilerini ve motivasyonlarını ortaya koydukları kadar oyun sırasında gösterdikleri davranışların türü, akranlarıyla olan etkileşim düzeyi, oyun türlerine göre gösterdikleri davranışların içerikleri de önemlidir. Bu davranış içerikleri çocukların oynadıkları oyun türlerine göre değişiklik göstermektedir. Farklı oyun türlerinde farklı davranışlar gösterdikleri gibi farklı zorbalık davranışları da göstermeleri muhtemeldir.

Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında; kullanılan gözlem yöntemleri sadece fiziksel, ilişkisel ve dolaylı (sözel ve sözel olmayan) zorbalık davranışlarını ortaya koymak için veya sadece çocukların oyun davranışlarını tespit etmek için geliştirildiği görülmektedir (Coplan ve Rubin, 2001; Ostrov ve Keating; 2004). Oyun ve zorbalık davranışlarını aynı gözlem sürecinde birlikte tespit eden bir araştırmaya da rastlanılmamıştır. Bu araştırma için geliştirilen gözlem yönteminin aynı anda hem oyun hem de zorbalık davranışlarını tespit ederek alandaki gözlem yöntemine katkı getireceği de düşünülmektedir. Ayrıca ortaya çıkan zorbalık davranışlarının çocukların oynadıkları oyun davranışlarına yönelik bir değerlendirme yöntemi getireceği ve yöntemin ileriki araştırmalarda geliştirilebileceğine inanılmaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESI

1. Anaokuluna devam eden çocukların oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık/mağdur olma davranışlarıyla oyun davranışları ve akran ilişkileri arasında ilişki var mıdır ve zorbalık/mağdur olma davranışlarını oyun davranışları ile akran ilişkileri yordamakta mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

1. Anaokuluna devam eden *“fiziksel ve ilişkisel puanları yüksek olan çocukların”* oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme davranışları nelerdir?

2. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık/mağdur olma ve ilişkisel zorbalık/ mağdur olma davranışları;
 - Cinsiyet, kardeş durumu ve okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyun sırasında ortaya çıkan **“zorbalık ve mağdur olma davranışları arasındaki”** ilişki cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyun sırasında ortaya çıkan **“zorbalık ve mağdur olma davranışları arasındaki”** ilişki okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Anaokuluna devam eden çocukların oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık/mağdur olma davranışları, oyun davranışları ve akran ilişkileri arasında ilişki var mıdır?
6. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyun sırasında ortaya çıkan **“zorbalık/mağdur olma davranışları ve oyun davranışları arasındaki”** ilişki cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
7. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyun sırasında ortaya çıkan **“zorbalık/mağdur olma davranışları ve oyun davranışları”** arasındaki ilişki okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Anaokuluna devam eden **“Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların”** oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarını; **“oyun davranışları ve akran ilişkileri”** (aşırı hareketlilik, saldırganlık, korkulu kaygılı olma, dışlanma, başkalarına yardım amaçlı sosyal davranış, sosyal olmayan davranış ve dışlanma) yordamakta mıdır?

1.4. TANIMLAR

Ön Gözlem: Gözlemcilerin gözlem eğitimi sürecinde gözlenecek davranışları öğrenmelerini sağlayan ve gözlem eğitiminin güvenilirliğini test edilmesini sağlayan gözlemlerdir.

Gözlem: Gözlem eğitiminin güvenilirliği test edildikten sonra çalışma grubundan veri toplamak için gerçekleştirilen gözlemlerdir

Zorba: Kendilerinden daha güçsüz olan kişilere bilerek ve isteyerek devamlı olarak olumsuz anlamda fiziksel, ilişkisel ve sözel yolla eylemde bulunanlardır.

Kurban (Mağdur): Kendilerinden daha güçlü olan kişiler tarafından bilerek ve isteyerek devamlı olarak olumsuz anlamda fiziksel, ilişkisel ve sözel yolla eylemlere maruz kalanlardır.

Fiziksel Zorbalık: Kurban bilerek ve isteyerek fiziksel olarak zarar vermeyi içeren zorbalıktır.

İlişkisel Zorbalık: Kurban bilerek dolaylı yoldan, dışlayarak, dedikodu ve söylenti yayarak, yalnız bırakarak zarar vermeyi içeren zorbalıktır.

Dolaylı Zorbalık (Sözel ve Sözel Olmayan Zorbalık) Kurban bilerek ve isteyerek sözel olarak (sataşma, dalga geçme, alay etme, isim takma, küçük düşürme, kızdırma) zarar vermeyi içeren zorbalıktır.

Seyirci Davranış: Çocuğun sınıfta veya oyun alanında isteksiz bir şekilde dolaşması, arkadaşlarının oyunlarını onlara katılmadan izlemesi ve konuşmalarını dinlemesidir.

Tek Başına Oyun: Çocuğun diğer arkadaşlarından izole bir şekilde kendi kendine oynamasıdır. Oynadığı oyuncaklar diğer çocukların kullandığı materyallerden farklıdır. Yakın çevresine ilgi göstermez.

Paralel Oyun: Çocuk akranlarından bir metreden yakın bir alan içerisinde ancak bağımsız olarak oynamaktadır. Çocuğun oynadığı oyuncaklar etrafındaki arkadaşlarının kullandığı materyaller ile aynı olabilir veya oldukça benzerdir. Arkadaşlarının ne yaptığının, ne oynadığının farkındadır ve amaçsız, karşılıklı olmayan, çoğunlukla kendi kendine konuşan sözel davranışlar gösterirler.

Sosyal Yapı İnşa Oyunu: Nesne veya nesnelere kullanarak bir şeyi inşa ederek, oluşturarak, yeniden yaparak oynanan yaratıcı ve ortak hedefi olan bir oyundur. Çocukların yapı inşa oyunları; kumda kale inşa etmek, arabalar için yol yapmak, bloklardan kule inşa etmek gibi oluşturma oyunu içeriğinden meydana gelir.

Sosyal Sembolik Oyun: İki veya daha fazla çocuğun bir araya gelecek “miş gibi yapmak” ve hayal güçlerini ve sembolik dili içeren oyun türüdür.

Oyun dışı etkinlikler: Sosyal yapı-inşa ve sembolik oyunun dışında kalan iki veya daha fazla çocuğun anlamlı etkileşimlerle buldukları oyunsu olmayan aktivitelerdir. Birlikte kitap okuma, oyun alanında durup sadece sohbet etme, akranlarıyla beraber yeni şeyler keşfetme gibi etkileşimli ve haz aldıkları davranışlar bu oyun türüne girer.

Lokomotor Oyun: Jimnastik salonunda veya oyun parkında büyük kas hareketlerine dayanarak oynanan oyun türüdür.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan tüm ailelerin kişisel bilgi formunu ve öğretmenlerin ölçek maddelerini içten ve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.
2. Gözlemciler sınıf içinde çocukların doğallığını bozmadan çocukların oyun davranışlarını etkilemeyecek bir pozisyonda ve durumda gözlem yapmışlardır.

1.6. SINIRLIKLAR

1. Bu araştırma 2011- 2012 Bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokuluna devam eden karma yaş sınıfındaki çocuklar, çocukların aileleri ve öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma için kullanılan gözlem yöntemin içerdiği kurallar ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan çocukların öğretmen tarafından değerlendirilen akran ilişki düzeyleri, zorbalık davranışları ve oyun davranışları araştırma için kullanılan ölçeklerde yer alan maddelerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2.1. OYUN VE OYUN TANIMLARI

Oyun; insanoğlu var olduğundan beri her tarih ve coğrafyada ortaya koyulan bir etkinliktir. Oyun aslında sadece eğitimciler ve psikologlar için değil hayvan bilimcileri tarafından da araştırma konusu olmuştur.

Oyun araştırmacılar tarafından içeriğinin ne olduğu, çocukların neden oyun oynadıklarını ve çocuğun gelişimine olan katkısını pek çok araştırmacı (Piaget, 1962; Freud, 1961; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Saracho, 1999, Pellegrini, 2004, akt. Smith,2010) açıklamaya çalışmıştır. Oyun kuramcıları; oyunun neden ve nasıl ortaya çıktığı ile ilgili hipotezler geliştirmişler gözlemler ve araştırmalar yapmışlardır.

Hayvanların oyunlarını inceleyen Fagen (1974) oyunu tanımlamak için iki farklı yaklaşımı ortaya koymuştur. Bunlardan birincisi foksiyonel yaklaşım diğerisi ise yapısal yaklaşımdır. Foksiyonel yaklaşımda; oyun davranışın amacına veya nasıl görüldüğünü açıklarken; yapısal yaklaşım gerçek davranışa ve davranışın performansını açıklamaya çalışır. Üçüncü yaklaşım olarak da davranışın oyun olup olmadığına karar veren hangi kriterin insanlar tarafından kullanıldığı konusudur (akt. Smith;2009)

Foksiyonel yaklaşıma göre oyun açıkça bir şekilde kendisini sonlandırmaz ve görünen bir hedefi yoktur. Oyunu bu şekilde tanımlanmasının nedeni açıkça bir hedefi olmaması ve anlık bir yarara sahip olmamasıdır. Bazı araştırmacıların oyunun bir hedefi olduğu zaman onun oyun olarak değil iş olarak tanımladıkları görülmüştür.

Geçmişten günümüze teoristler ve akademisyenler oyunun tanımını yapmaya çalışmışlardır.

Rubin, Fein ve Vandenberg (1983) oyunu şu özelliklerine göre tanımlamıştır (akt. Cheah, Nelson ve Rubin, 2001)

- Oyun; iştah açıcı güdüler, toplumsal taleplere tabi olmadan yönetilen veya davranışa yönelik teşviklerin dışında, oyun özünde motive edilendir.
- Oyun spontane, dışarıdan gelen yaptırımlardan uzak, kendi hedefleriyle gönüllük sağlayandır.
- Oyun “ bu obje ile veya bu kişi ile ne yapabilirim?” diye sorar. Bu soru “ Bu obje veya bu kişi nedir ve ben onun ne yaparım” oyunu keşfedilmesi sorusundan farklıdır.
- Oyun bir faaliyet ya da benzer bir davranışın ciddi bir yorumu değil, onun yerine “presence” olarak adlandırılabilen etkinliklerinden oluşmaktadır.
- Oyun kurallı oyundan farklı olarak dışarıdan empose edilen kurallardan arındırılmıştır.
- Oyun aktif bir çalışma gerektirir.

Oyunun insan gelişiminde bu kadar önemli bir konu olmasına karşılık; tanımı konusunda yaşanılan bazı güçlükler araştırmaların merkezinde yer almamasına neden olabilir. Rubin ve diğerleri (1983) oyunu gözlenebilir davranışlar (foksiyonel, sembolik ve oyunlar), ruhsal özellikler (içsel motivasyon, sonlandırma yönelik dikkat, oyun ve keşfetme arasındaki ayırım, dış kurallardan özgürlük, aktif katılım) ve içeriğe (benzerlik, özgür seçim, minimal yetişkin katılımı, stresin olmaması göre tanımlamıştır. Rubin (1993) ayrıca oyun davranışlarını gruplarken sürekliliğe bakılması gerektiğini (çok eğlenceli olmasından az eğlenceli olmasına kadar), davranışın oyun olup olmamasına yönelik kategorize edilmemesini belirtir. Pellegrini’e göre (2001) ise de oyun davranışları saf olan oyundan saf olmayan oyun göre değişim gösterir.

Oyun bir yöntem olarak, gözlenebilen davranışların bütünü olarak ve içerik olarak tanımlanır (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983) Göncü ve diğerleri (2002), Pellegrini (2002) ve Power (2000) oyunu; nesnelere tek başına oyun, dövüş oyun, lokomotor oyun, yapı-inşa oyunu, sembolik oyun, dil oyunu ve kurallı oyunları içine alarak tanımlar.

Oyun davranışları; çocukların sosyal uyumunda ve sosyal çatışmasını dikkatlice incelemek için oldukça yararlıdır, çünkü akran ilişkilerin gelişiminde arkadaşlık, içtenlik, dahil etme ve dışlama gibi önemli durumlar oyun yoluyla ortaya çıkar (Leff, Castigan ve Power, 2004). Bununla birlikte sosyal yetenek ve sosyal bilişsel becerilerin gelişimi saldırganlık ve zorlayıcı davranışların gelişimi kadar okul içinde önemlidir.

Oyun sırasında kurulan sosyal etkileşim; çocukların arkadaşlık gelişimine, özgüvenine ve sosyal kabulüne etki eden bir iletişim basamağıdır. Oyun sırasında yaşitlarıyla kurdukları veya kuramadıkları girişim eğilimlerini nedenleri ve ilişkiel bağlantılar araştırmacılar tarafından ilgi çekici olmuştur. Bu durum eğilimlerinin temel mizaç özellikleri, kişisel özellikler, davranışlar, bağlanma ilişkisi gibi çeşitli faktörlere ilişkilidir.

Oyun; çocukların ve gençlerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden refahına katkı sağladığı için sağlıklı çocuk gelişiminin desteklenmesinde önemli olarak kabul edilir (Gmitrova & Gmitrov, 2004; Swindells & Stagnitti, 2006; McAloney & Stagnitti, 2009).

Çocukların oyunlarında ortaya koyulan davranışlar, oyun türlerine göre değiştiği kuramcılar tarafından tanımlansa da oyun türlerinden önce bu davranışları etki eden bireysel ve çevresel faktörler vardır. Bu faktörler oyun türlerinden bağımsız olarak oyun davranışlarına etki edebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların gösterdiği oyun davranışları bir çok etkenden etkilenebilir. Çocuklar oyun oynarken farkında olmadan farklı gelişim alanlarındaki becerilerini kullandıkları için bu alanları etkileyen etmenler çocukların oyunlarında gösterdikleri davranışları etkileyebilir. Oyun sırasında iletişim kurması, sosyal ilişkilerini başlatması, fiziksel becerilerini ortaya koyması, oyun sırasında ortaya çıkan çatışmalı durumları çözecek veya çözemeyecek durumlar yaratması araştırmacıların ilgisini çekmiştir.

Çocukların akranlarıyla oynama ve etkileşim içinde olma eğilimlerinin nedenleri araştırmacılar tarafından ilgi çekici olmuştur. Mizaç özellikleri, ailenin inanışları ve davranışları ve bağlanma ilişkilerini ve akran ilişkileri bu eğilimleri etkilediği

düşünülmektedir (Burgess, Rubin, Cheah, ve Nelson, 2001; Hart, DeWolf, & Burts, 1992; Rubin ve Coplan, 1998).

Oyunun; çocuklar için yaşama biçimi değerinde ve çeşitli ve çok yönlü bir etkinlik olması oyuna getirilen tanım ve yaklaşımları da çeşitlendirmektedir. Son yıllarda bilişsel ve sosyal anlamda oyuna yönelik araştırmalar; oyunun değerini her geçen gün artırsa da; oyunun yalnızca bir eğlence aracı olarak düşünülmesi; çocuk için vazgeçilmeyecek kadar önemli olduğunun fark edilmemesi oyuna gereken önemin verilmesini geciktirmiştir.

Oyuna gereken önemin verilirken; oyunun tüm içerikleri, davranış örüntüleri, süreci ve sonuçlarını ortaya koyan tanımlar yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Oyuna yönelik tanımlamalar ideal bir toplumun ve eğitimin olması gerektiğini savunan ilk çağ filozoflarından itibaren yapılmaya başlanılmıştır. Bu görüşler bir teori oluşturacak kadar kapsamlı olmasalar da ileri ki dönemde yer alan oyun teorilerinin oluşturulmasına neden olmuştur.

Aristoteles; beş yaşına kadar çocukların öğretime sokulmamasını, çocuğa oyun ve diğer meşguliyet imkanlarının sağlanmasını savunmuştur. Ona göre; çocukların oyunları özgür kişilere yaraşacak türden ne yorucu ne de düşünceden yoksun olmalıdır. *Comenius* oyuna ve çocuğun yaşam deneylerine önem veren ilk eğitimcilerindendir. *Locke* ise eğitim ve öğretimde oyun etkinliğini savunur ve öğretmenlere derslerin çekici olmasını istiyorlarsa oyun içgüdülerinden faydalanılması gerektiğini söylemiştir. *Rousseau*; oyunu okul öncesi dönemdeki gelişmenin doğal bir parçası olarak görür. *Pestalozzi* ise çocuğun bütün hareket ve oyunlarının etkinlik isteğine olanak veren eklem alıştırmaları olduğu söylemiştir. *Froebel* 'e göre çocuk oyun oynamak gereksinimindedir. Oyun, çocuğun benliğini kendi iç zorunluluğu ve ihtiyacından dolayı serbestçe dışarı yansımasıdır. *Montessori* ise çocuğun yaşamındaki oyun ancak daha iyi bir şey bulunamadığı zaman başvurduğu bir şey olduğu söylemiştir (Tüfekçioğlu, 2008).

Oyunun ne olduğunu, çocukların neden ve nasıl oyun oynadıklarını ve çocuğun gelişimine olan katkılarını pek çok araştırmacı (Piaget, 1962; Freud, 1961; Erikson, 1985; Vygotsky, 1966; Parten, 1929, Rubin, Fein ve Vanderberg, 1983; Smith, 1998, Pellegrini, 2001, Saracho, 1999) açıklamaya çalışmışlardır. Alan yazınında yer alan ve

oyun araştırmalarında katkıda bulunan bazı araştırmacılar oyuna yönelik öne sürdüğü fikirleri belirli kuramlara dayandırırken, bazı araştırmacılar ise kuramların, beklentilerin dışına çıkarak oyuna yönelik bakış açılarını ortaya koymaya çalışmışlardır (Rubin, 1993, Pellegrini,2011).

Mildred Parten'in 1929 yılında yaptığı oyun gözleminden oyun türlerini ortaya çıkartan zamandan bu zamana kadar bir çok davranış bilimcisi, gelişim psikologları ve alan uzmanları çocukların oyun türlerini temel alan araştırmalar yapmışlar ve oyuna yönelik kuramlarını sunmuşlardır. Parten'den başlayan bu süreç kuramların ortaya koyulduğu zamana ait araştırmalardan ve bilimsel bulgulardan etkilenmişlerdir. Parten'den önce evrimsel kurama göre hayvanların oyun davranışlarını incelemişler, daha sonra insanlara yönelik araştırmalar yapılmaya başlanılıp, çocukların neden oyun oynadıklarına dair çıkarımlarda bulunmuşlardır.

2.2. OYUN KURAMLARI

2.2.1. Klasik Oyun Kuramları

Klasik kuramlar; oyunun neden oynandığı sorusuna cevap aramaya çalışmış, oyunun şekil ve içerik yönü ile ilgilenmemiştir. Klasik oyun kuramları oyuna evrimsel ve antropolojik olarak bir bakış açısı ile değerlendirir. Klasik oyun kuramlarını ortaya koyan araştırmacılar; Charles Darwin'in 1859 yılında yazdığı "Türlerin Kökeni" adlı kitabın etkilenecek oyunun neden oynandığı sorusuna cevap arayamaya çalışmışlardır. Oyuna evrimsel ve antropolojik yaklaşıma göre; oyun davranışları sadece insanların özgü bir davranış olarak değil aynı zamanda hayvanlarda da görülen bir davranış biçimidir. Hem hayvanlar hem de insanların oyun davranışlarını araştırmak hem gelişimciler hem de etologlar tarafından ilgi çekici olmuştur. 1920'lerden 1970'lere kadar antropolojik çalışmalar biyolojik kültürel bakış açısından uzak durmuşlar ve çocukların oyunlarıyla ilgili alan yazını 1970'lerde ortaya çıkmaya başlamıştır. 19.yüzyılın yarısındaki evrimsel teorinin ortaya çıkmasıyla doğal olarak oyun davranışları da evrimsel olarak bir konu olarak görülmeye başlanılmıştır.

Klasik oyun kuramlarında; oyuna yetişkin hayata hazırlık olarak; evrimsel açıdan davranışlarının oyun sırasında tekrarlanması olarak; fazla enerjinin dışarıya atılması olarak; rahatlama etkinliği olarak oyun tanımları yapılmaya çalışılmıştır.

2.2.1.1. Yetişkin Hayatına Hazırlık, Alıştırma Kuramına Göre Oyun (Karl Groos)

Karl Groos (1860-1896) oyunda alıştırma rolünü vurgulayan ilk bilim adamıdır. Groos; oyunun farklı türlerde yıllar boyunca süre gelmesini uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak açıklar. Oyunu; evrimsel yaklaşımla açıklayan Groos; yaptığı araştırmada hayvanların çocukluk/toyluk döneminde oynadıkları oyunların ileriki gelişimlerinde şekillendiği kritik bir davranış olduğunu ileri sürmüştür.

Oyun; olgunlaşmak için gerekli becerilerinin kazanılması ve içgüdüsel becerilerin gelişmesinde bir alıştırma sürecidir. Groos'a göre oyun; çocuk için içgüdüsel olarak geliştir ve yaşam için gerekli olan bilgi ve beceriler oyun sırasında edinilir. Bu kurama göre yetişkin yaşamına bir ön hazırlık olarak görülen “ oyun dönemi”nde yetişkin yaşamında gerekecek becerilerin kazanımını oyun etkinlikleriyle edinirler. Bu kurama göre; içgüdüsel olarak oyun oynamaya başlayan bir çocuk; tekrarlayarak bilinçli bir şekilde hareketi devam ettirirken eğlenme duygusunu getirecektir. Bu durumda etkinlik, oyun niteliği taşımaktadır (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008).

2.2.1.2. Tekrarlama Kuramına (Rekapitülasyon) Göre Oyun (Stanley Hall)

Oyunun neden oynandığı ile ilişkili kuramın öncüsü *Stanley Hall (1884-1924)*'dir. Bu kurama göre çocuk, kendi ırkına özgü yaşam deneyimlerini tekrarlamaktadır. Bu tekrarlar birlikte insanın geçirdiği evrim içindeki kültürel aşamalar çocuğun gelişiminde paralel olarak oyunda ortaya çıkar. Bu görüşe göre çocuk oyun oynarken, insanın geçirdiği ruhsal ve devinimsel aşamaları tekrar yaşamaktadır. Çocuklar bu kurama göre hayvanlarla, yetişkin insan arasındaki zincirin bir halkasını teşkil eder. Hall'in düşüncesine göre çocukluğun çeşitli evreleri insan evriminin çeşitli dönemlerine denk düşer. Oyunda çocuk; insanın geçirdiği devinimsel ve ruhsal aşamaları tekrar yaşar. (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008)

2.2.1.3. Fazla Enerji Kuramına Göre Oyun (Herbert Spencer)

Fazla Enerji Teorisinin öncüsü olan Herbert Spencer (1873-1903) ve Friedrich Schiller Charles Darwin' in evrim kuramından etkilenmiştir. Bu teoriye göre oyun, “fazla enerji” dir ve çocuk zıplayarak, koşarak bu fazla enerjisini boşaltır. Spencer'e göre sınır

hücreleri eylemler sonucu yorulduklarında kendilerini yenilerler ve tekrardan eyleme hazır duruma gelirler. Eyleme hazır durumuna gelen sinir hücreleri kontrol edilemez ve bir enerji açığı çıkartmak için eyleme ihtiyaç duyarlar. Bu eylem ihtiyacı oyunun tek nedenidir ve aynı zamanda oyun içgüdüsel bir dışa vurum sonucu meydana gelmiştir. Bu süre gelen yenilenmeden ötürü fazla enerjisi teorisi çocuğu çocuk sağlıklı çocuk olarak tanımlamıştır. Spencer, içgüdülerin oyun içerisinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Aynı hayvanlarda ortaya çıktığı gibi itiş-kakış ve kavga gibi davranışlar; evrimsel olarak aktarılan bir içgüdüsel bir içeriği barındırmaktadır. Bu teoriye göre; ayrıca insanlar hayvanlardan farklı olarak da kullanmadıkları enerjilerini işlevsel olmayan etkinliklere, başka bir deyişle oyuna harcamak zorundadırlar. (Saracho ve Spodek, 1998, Tüfekçioğlu, 2008).

2.2.1.4. Rahatlama ve Eğlenme Kuramı (Moritz Lazarus)

Oyunun neden oynandığına ilişkin; Moritz Lazarus (1824-1903); çocukların rahatlama gereksiniminden doğduğunu ileri sürmüştür. Bu teoriye göre oyunda amaç çalışırken azalan enerjiyi tekrar kazanmaktır. Lazarus' a göre gerçek dinlenme rahatlama ve eğlenme gibi insanın yaşamsal görevlerin dışında başka etkinliklerle uğraşması sayesinde olur. Günlük yaşamın getirdiği gerilimlerden kurtulmak için yapılan koşma, kovalamaca, avcılık, tırmanma gibi davranışlar, çocukları oyun oynarken aynı zamanda rahatlatmaktadır (Sevinç, 2004; (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008).

Tüm Klasik Teoriler oyunun neden oynadığı ile ilgili evrimsel ve antropolojik bakış açısıyla oyuna yaklaşmışlardır. Oyuna yönelik tanımlamalar ve yaklaşımlar oyunun anlamını tam olarak veremese modern oyun teorilerinin kurulmasını sağlamaları açısından önemlidir. 19. yy ilk başlarında hayvan davranışları gözlemleyerek oyunun önemi ortaya koyulurken; gerçek anlamda oyunun önemi; psikoloji alanında artan bilimsel gelişimlere paralel olarak gelişen Piaget (1962) ve Vygotsky (1967)'nin teorileriyle beraber daha bir önem kazanmıştır (Pellegrini, 2007). Psikolojinin gelişiminden etkilenen oyun araştırmacıları“nasıl oynuyorlar” sorusuna cevap aramışlar ve oyunun içeriğini ve davranışlarını araştırmışlardır. Modern oyun teorileri olarak adlandırılan psikanalitik teoriler ve bilişsel teorileri oyunun nasıl oynandığı konusunda görüş belirtmişlerdir. Her iki teoride oyunun nedenini ve içerdiği davranışsal, psikolojik

ve bilişsel süreçleri araştırması oyuna neden önem vermemizi açıklayan bilimsel görüşlerden oluşmaktadır.

2.2.2. Modern Oyun Kuramları

Modern oyun kuramları; çocukların hayal gücü veya öyleymiş gibi oyunlarla kendilerine ifade yolu bulduklarını kabul ederler ve çocukların oyunlar sayesinde isteklerin karşılandıklarını ileri sürerler. Klasik oyun kuramının ortaya koyduğu çocukların neden oynadığı gerçeğini kabul etmiş; çocuğun oyun içeriğindeki dinamikleri açıklamaya çalışmışlardır. Modern oyun kuramları; oyun içeriğini psikanalitik, bilişsel ve sosyal gelişim düzeyinde ortaya koymaya çalışmışlardır (Saracho ve Spodek, 1998; Tüfekçioğlu, 2008).

2.2.2.1. Psikaanalitik Yaklaşımına Göre Oyun (Sigmund Freud)

Psikanalitik yaklaşımın öncüsü Sigmund Freud'a (1856-1938) göre oyun; çocukların doğumdan altı yaşına kadar kişilik gelişimleri sürecinde çatışma ve engellemeler karşısında duydukları olumsuz duygu ve kaygılarını doğrudan doğruya yaşayabilecekleri ortamdır. Savunma mekanizmaları henüz gelişmemiş olan ve id enerjisinin baskısı altında olan sağlıklı çocuklarda hayali ve dramatik oyunlar gelişimin doğal bir boyutudur. Oyun aynı zamanda çocuklara isteklerini gerçekleştirmelerine ve kaygı veren olayların üstesinden gelmelerine uygun ortam sağlar. Oyun; bu yüzden gerçeğinin kendisi olduğunu ileri sürer. Çocuğun engellerden ve gerçek dünyanın yasaklarından kurtulup güvenli bir ortamda kabul edilmeyen, saldırgan ve gerçek yaşamda tehlikeli olabilecek duygu ve davranışlarının açığa vurulmasıdır. Freud, oyunun çocuğun duygusal gelişimindeki etkisi üzerinde durmuştur. Oyunu çocuğun travmatik olaylar sonucu ortaya çıkan olumsuz duygulardan etkilenmemesine yardımcı olan önemli bir etkinlik olarak görmektedir. Freud; çocukların oyunlarını gözleyerek duygusal çatışmalarını ortaya çıkartma imkanı sağlanabileceğini ileri sürer. Freud "Çocuğun oyunu, düşler ve sinirsel belirtiler gibi açıklanabilir ve yorumlanabilir" demiştir. Freud'un oyun kuramına göre, her davranışın bir nedeni vardır. Çocuklar oyunlarında farkında olduğu veya olmadığı duygularını yansıtmaktadır. Bu nedenle oyunu çocuğun davranışının ve kişiliğinin aynası olarak görmektedir. Aynı zamanda Freud, çocukların isteklerini özgürce ifade etmelerine yer veren oyun olgusunu çok kısa

sürelî olarak kabul etmektedir. Freud'a göre benlik gelişimi ile ilişkili olarak mantıksal düşünmenin başlaması ile birlikte oyun son bulur. Akılcılık ve eleştirel düşünmenin gelişimi ile çocuk oyundan uzaklaşır (Saracho ve Spodek, 1998 ve Tüfekçioğlu, 2008).

2.2.2.2. Psikososyal Gelişim Kuramına Göre Oyun (Eric Erikson)

Eric Erikson'nun (1902-1999) psikososyal gelişim kuramı içinde; psikoanalitik kuram ile çocuğun kişilik gelişimi arasında ilişki kurarak oyun çok önemli bulmaktadır. Oyunun çocuğun psikososyal gelişimin aynası olduğunu, gelişim dönemleri boyunca farklılık gösterdiğini vurgulamıştır. Oyun benlik gelişimine olan etkilerini; Erikson'un kuramında yer alan psikososyal evrelerin geçirdikleri süreçler sonrasında oluştuğunu ve bu evrelerin uyum sağlayıcı sonuçlarını biyolojik ve sosyal alandaki işlevlerin kaynaşmasına bağlı olduğunu ileri sürer.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında oyun, çocuğun gelişiminin aynasıdır ve gelişim dönemleri boyunca farklılık göstermektedir. Erikson'un özellikle çocukluk yıllarına denk gelen ilk dört evrede (güvene karşı güvensizlik, bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik, girişkenliğe karşı suçluluk duyma, başarıya karşılık aşağılık duygusu) görüldüğünü söylediği değişimler, çocuğun oyun oynama ihtiyacını artırmaktadır. Erikson'a göre oyun, çocuğun ihtiyaçlarını karşılmasına geçmişte yaşanan, şimdiki zamanda olan ve gelecekte yaşanabilecek durumları oluşturarak yardım eder. Oyunda çocuk, benliğin belirsizliklerini, kaygılarını ve arzularını dramatize eder. Böylece çocuk, Erikson'un tanımladığı bir evreden, bir sonraki evreye daha sağlıklı geçer (Duman, 2010:14)

2.2.2.3. İçten Uyarılma Kuramına Göre Oyun (E. Berlyne)

E. Berlyne'nin (1936-) oyunu kendisinin geliştirdiği içten uyarılma kuramına göre oyun sırasında keşfetme davranışlarına bağlı olarak uyarılma durumlarının dengelendiğini ileri sürer. Çocuklar oyunları sırasında keşfederken; bu davranışlara bağlı olarak içten güdümlü davranışlara neden olur. Bu uyarılara verilen tepkiler belirli keşfetme davranışlarının refleksi olarak tanımlanmıştır. Reflekse bağlı olarak harekete geçen çocuk sinirsel olarak çevresinde meydana gelen ve devam eden yeni ve farklı durumlara göre yönelir. Belli bir süre sonra sözü edilen uyarıların azalır ve çocuk

kendine uyarı arama davranışları içine girer. Berlyne, ortaya çıkan bu davranışlarını oyun mekanizmasını güdüleyen öğeleri açıklamak için kullanmıştır. Diğer bir deyişle çocuğun kendine uyarı davranışları araması; bir anlamda oyunu başlatmasıdır. Berlyne'e göre oyun sürecinde çocuğun keşfetme davranışlarına bağlı uyarılma durumlarının dengelenir. Oyunda görülen uyarılma mekanizması, çocuk tarafından kontrol edilir ve işlem sonunda haz verici bir duygu yaşanır. Çocuğun oyundan haz alması oyun süresince yapılan davranışların nedenini açıklamaktadır. Çocuk, bir oyun materyalini farklı şekillerde kullanabilir ve farklı kullanım beraberinde bir belirsizlik getirir. Bu durum uyarıların azalması olarak açıklanır ve bu durum da çocuk bu belirsizlik durumunun üstesinden gelmelidir. Çocuğun yenilik yaratacak seçenekleri tüketmesi ile oyun, ilgi çekiciliğini kaybeder. Ancak keşfetme sürecine tekrar girerek içten güdümlü olarak davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Tüfekçioğlu, 2008).

2.2.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramına (Yapılandırmacı) Göre Oyun (Jean Piaget)

Bilişsel gelişim kuramının öncüsü olan Jean Piaget (1836-1980)'in oyun anlayışı, oyunu doğrudan doğruya bilişsel süreçler ve bilişsel gelişim bağlamına yerleştirmektedir. Piaget için oyun, dışarıdan gözlemlenebilen yollarla diğer davranışlardan açık bir biçimde ayrılan farklı bir davranış türü değildir. Piaget oyunu; oyununun davranışları içinde açıklamaya çalışır. Piaget oyunu çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgu olarak görür ve bu unsurları çocuk oyun yoluyla kontrol eder. Bu yaparken sahip olduğu şemaları kullanarak dengeleme sürecine girer. Bu denge değişime açık olduğundan serbest bir oyunda süreç her zaman sonuçtan daha önemlidir (Nicolopoulou,1993).

Piaget bilişsel gelişime bağlı olarak çocukların oyunlarını basitten karmaşığa doğru bir aşamada geliştiğini ileri sürmüştür. Karmaşık düzeyde oyunlar hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru bir gelişim gösterdiğini öne sürer. Oyun sırasında yeni kazanılan bilgilerin mevcut şemalar dahilinde özümlemesini gerektirir. Bu süreçte çocuk dış gerçeği kendi algısı çerçevesinde algılar ve düşünme yapısında bir değişiklik yapma gereksinimi duyar. Uyumsuz davranışını gerektiren durumlarda ise oyun taklit gerektirir. Çocuk bu durumda değişiklik yapma ihtiyacını hisseder. Bu davranış özümlemlenip oyun olgusunu başlatana kadar devam eder (Tüfekçioğlu, 2008).

Piaget'e göre, zekânın her eylemi birbirine karşıt iki eğilim olan özümleme ile uyma arasındaki dengelenim tarafından belirlenmektedir. Özümlemede kişi olayları, nesnelere ve durumları, örgütlü zihinsel yapıları kuran mevcut düşünme biçimlerinin içine almaktadır. Uymada, mevcut zihinsel yapılar dışsal çevrenin yeni yönleriyle birleştirilmek için yeniden örgütlenmektedir. Zekâ eylemiyle kişi, dışsal gerçekliğin gerekliliklerine uyum sağlarken, aynı zamanda zihinsel yapılarını eksiksiz olarak korumaktadır. Oyun ise tersine, özümlemenin uymaya üstünlüğüyle belirlenmektedir; kişi, olayları ve nesnelere, mevcut zihinsel yapılarının içine almaktadır (Nicolopoulou,1993).

Piaget, birbirini izleyen üç sistemi -alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun- tanımlayarak çocukların yaşamın ilk yedi yılındaki oyunlarının evriminin ana hatlarını çizmiştir. Bu sistemler duyu-devinim, işlem öncesi ve somut işlem zekâlarının birbir karşılıklarıdır. Alıştırma oyunu ilk olarak ortaya çıkan oyundur ve yaşamın ilk 18 ayı boyunca baskındır. Yerleşmiş eylem ve manipülasyon dizilerinin, pratik ya da araçsal amaçlarla değil, motor etkinliklerdeki ustalıktan elde edilen saf haz için tekrarlanmasını kapsamaktadır. Piaget'e göre, bu oyun biçimi çocuk tarafından kazanılan hemen hemen tüm duyu-devinim şemalarından doğmakta ve temel olarak çocuğun nesnelere kullanması üzerine odaklanmaktadır (Nicolopoulou,1993).

Piaget'e göre; çocuğun oyun süreci;

- a) Saf tekrardan, önce rastlantısal ve sonra da *amaçlı* eylem ve manipülasyon kombinasyonlarına geçer; bu gerçekleşir gerçekleşmez çocuk, hedefler belirler ve alıştırma oyunları yapıları dönüştürülür.
- b) Çocuğun ortaya koyduğu yapılar ya da eylem dizileri *sembolik* hale geldiği için saf alıştırma oyunları da sembolik hale gelebilir, ya da en azından "sembolizmle bir aradadır".
- c) Oyun etkinlikleri *kolektif* duruma gelebilir ve *kurallar* kazanabilir ve dolayısıyla "kurallı oyunlar"a dönüşebilir. Bu üçüncü dönüşüm, gerçekleşecek olan son dönüşümdür (Nicolopoulou,1993).

Bu oyun sürecini dikkate alarak Piaget oyunu gelişimsel olarak alıştırma oyun (duyusal-devinimsel gelişim evresi), sembolik oyun (somut işlem öncesi evre) ve kurallı oyun (somut işlemler evresi) olarak oyunları sınıflandırmıştır.

Alıştırma Oyun (Duyusal-Devinimsel Gelişim Evresi): Piaget'a göre bu dönemde 0-18 ay arasındaki bebekler bakma, emme, elleri açma-kapama gibi basit beden hareketleri tekrarlar ve tekrarlarken bundan haz alırlar. Bu dönemde oyun davranışları; motor faaliyetler ve haz aldıkları hareketlerin tekrarlarından oluşmaktadır. Alıştırma oyunları aynı zamanda işlevsel ya da pratik oyun olarak da tanımlanmaktadır. Bu dönemde gerçekleşen oyun davranışlarında çocuk ne yapabileceğini öğrenir, yaptığından zevk alır ve davranışı tekrarlar. Çocuğun güçlü olan güdüsü; çevresine hakim olma ve çevresindeki materyalleri kontrol etme becerilerinden oluşmaktadır. Çocuk duyu organları ile çevresini inceler ve bedenini bu incelemelerde kullanır. Böylece haz aldığı davranışları tekrarlayarak oyun haline getirir. Çocuğun sallandığında ses çıkaran bir nesneyi fark ederek onu sallamaya devam etmesi bu dönemde ortaya çıkan davranışa örnek olarak verilebilir (Saracho ve Spodek, 1998).

Sembolik Oyun (Somut İşlemler Öncesi Evre): 2-7 yaş arasına denk gelen bu dönemdeki oyun davranışlarındaki taklit davranışları değişik biçimlerde ortaya çıkmakta; sembolik düşünceye yönelik içerikler fazlalaşmaktadır. Sembolik düşünceyi içeren oyun davranışları temsili düşüncenin temelini oluşturur. Çocuklar 2-4 yaşta ilk önce kendileri için özümledikleri şemaları başkalarında kullanırlar. Örneğin; yeme şemasına kazanan çocuk bebeğine mama verir. Başkalarında gördükleri davranış şemalarını taklit yoluyla uygularlar. Örneğin; çocuk telefonu kullanıyor gibi yapar. Bir nesneyi veya kendi bedenlerini bir başka nesne yerine kullanır. Örneğin; sopayı at yerine kullanır veya at gibi dört nala koşar. Çocukların sahip olduğu sembolik düşüncede oyun içeriğindeki zenginliğe bağlı olarak değişir. Çocuklar basit birleşimlerle gerçeği tamamıyla değiştirdikleri veya hayali kişileri kattıkları oyunlar oluştururlar. Daha sonra gerçeği, olmayan veya yasak davranışları içine alacak şekilde değiştirerek oyunları kurarlar. Dengeleyici biçimler olarak; çocuğun başından geçen travmatik bir kaza; oyunda canlandırılarak hoş olmayan durumlar, kabul edilebilir kapsam içinde tekrardan canlandırılır. Geleceğe dönük olaylar bileşiminde ise hayali kişilerin kurallara karşı gelmesi ve cezalandırılmasıdır (Tüfekçioğlu, 2008 ve

Duman,2010). Çocuklar 4-7 yaşında geldiklerinde ise oynanan dramatik oyunlar gerçeğe uygun olarak planlanır. Piaget'a göre dört-altı yaş grubundaki dramatik oyunlar; düzenlilik, gerçeğin tam taklidi, farklı ve birbirlerini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme olmak üzere üç özelliği olduğunu ileri sürmüştür. Düzenlilik, her şeyin yerli yerinde olmasının istenmesidir. Gerçeğin tam taklidi, yolcu rolündeki kişilerin otobüs olarak kabul edilen nesneye bilet vererek ve sırayla binmek zorunda olmalarıdır. Farklı ve birbirlerini tamamlayan rollerin uyumu ile bir tema temsil etme ise, oyunda kimlerin hangi rolü alacağını önceden belirlenmesi ve çocukların birlikte bir tema temsil etmesidir. Örneğin evcilik oyununda anne, baba, çocuk, kardeş; hastanecilik oyununda doktor, hemşire, hasta, ambulans şoförü olmak gibi.

Kurallı Oyun (Somut İşlemler Evresi): Kurallı oyunu içine alan 7-12 yaş döneminde sembolik oyunda azalma görülürken; devam eden dramatik oyun ise kurallar oluşmaya başlamıştır. Oyunda temel amaç çocukların organize olarak, belirli bir sonuca varmalarıdır. Oyun içerisindeki roller daha gerçeğe yakın ve genişletilmiştir. Çocuk oyun kurallarına uyarırken benmerkezci düşünce ve davranışları azalır, oyunun sosyal normlarına uygun davranışlar artar. Bu dönemde duygusal-devinimsel bileşenler (seksek, top oyunları, halka oyunları) ile zihinsel bileşenler (satranç, kart oyunları) bir arada görülür (Tüfekçioğlu, 2008 ve Duman, 2010)

2.2.2.5. Sosyal Kültürel Gelişim Kuramına Göre Oyun (Lev.S. Vygotsky)

Sosyal kültürel gelişim kuramını ortaya atan Lev S. Vygotsky (1886-1934) oyunu temelde toplumsal bir etkinlik olarak görmektedir (Nicolopoulou,1993). Vygotsky; oyunu sadece zevk veren eğlence eylemi olarak tanımlamaz. Bunun iki sebebi vardır. Bunlardan birincisi; emzik emmek gibi kendilerine daha büyük haz veren eylemlerin var olması, ikincisi ise bazen oyunların haz vermeyen sonuçlar doğurması olarak ifade etmiştir (Vygotsky,1978). Haz vermeyen sonuçlardan bahsedilen; oyun sırasında arkadaşı tarafından zorbalık davranışa maruz kalması ve oyundan çıkarılması olarak örnek vermek mümkün olabilir. Vygotsky; çocuğun gelişimini belirli dönemlere ayırmamış ve bir bütün olarak görmüştür. Vygotsky'a göre çocuğun gelişimsel olarak ilerlediğini anlamak için; çocukların ihtiyaçlarına ve onları harekete geçiren itici güçlerin incelenmesi gerektiğini savunur. Bu itici güçler belirgin değişimlerle doğrudan

bağlantılıdır. Gelişimsel süreçte ihtiyaçların olgunlaşması oyunun ele alınışı bakımından önemlidir. Vygotsky'a göre gelişim dönemlerinde çocuğun belirli bazı ihtiyaçların giderilmesi de oyun açısından önemlidir (Vygotsky,1978). Örneğin; babası gibi araba kullanmak isteyen bir erkek çocuğun; bunu yapmaması ve bu sebepten arabalarla oynaması veya elindeki nesneyi direksiyon olarak kullanarak hayalinden araba kullanıyormuş gibi yapması bu ihtiyacını bir an önce giderme istediğinden dolayı olabilir. Vygostky'a göre (1978); bir an önce doyurulmayı bekleyen istekler ortaya çıktığında ve bu istekleri hemen doyurulmaya yönelik kalıcılık kazandığında çocuğun davranışları da değişir. Çocuk bu ihtiyaç ve isteklerini bir çözüme kavuşturmak için hayali bir dünyaya girer (akt. Nicolopoulou,1993).

Vygostky; oyunun tanımını okul öncesi ve ilköğretim dönemindeki çocukların dramatik veya miş gibi oyunlarıyla sınırlandırmıştır. Oyun, eğitimci olmayanların yanı sıra çoğu eğitimci tarafından oyun olarak kastedilen keşifler, nesne manipülasyonları, hareket etkinlikleri ve kurallı oyunlar gibi etkinlikleri içermez. (Bodrava ve Leong,2006).

Vygostky'a göre gerçek oyun; çocukların hayali bir durumu yaratması, bu hayali durumda rolleri alması ve onlarla oynaması ve belirli roller tarafından belirlenen bir dizi kurallı takip eder. Vygostky'e göre ne zaman hayali bir durum varsa, kurallar da vardır. Bu kurallar hayali durumlardan kaynaklanır (Bodrava ve Leong,2006). Örneğin anne veya baba olmanın; oyun sırasında anne veya baba olmak için sahip olması gereken kurallar vardır ve çocuk bu kuralları oyun başlamadan bilir ve oyun sürecinde bir anne veya bir baba gibi davranmaya çalışır.

Vygostky; üç yaşa kadar çocukların ortaya koydukları davranışları hareketin oluşturduğu durumun belirlediği diğer bir değişle çevresindeki algıladıkları gerçekliğe göre hareket ederler yani üç yaşın altındaki çocuklar hayali durumlar içeren oyunları oynayamazlar. Bu yaştan sonra ise; çevresindeki dış çevrenin oluşturduğu görsel gerçeklerle ilişkili olarak bilişsel olarak da hareket etmeye başlarlar. Oyun sırasında; çocuk oynadığı nesnenin gerçekliği ile beraber içinde bulunduğu durumun anlamıyla bilişsel anlamda hayal gücünü kullanarak nesnelere yeni anlamlar yükler (Vygotsky,1978). Vygotsky'ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı -miş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun daima toplumsal bir

sembolik etkinliktir. Oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır; ve oyun parçalarındaki konular, öyküler ya da roller, çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel malzemelerini kavrayışlarını ve oyun amacıyla kullanımlarını ortaya koymaktadır (Nicolopoulou,1993).

Vygotsky'nin oyun hakkındaki görüşlerini evrimsel yaklaşım desteklemektedir. Vygotsky, insanlardaki oyun etkinliğinin biyolojik temellerini, bu tür eğilimler hayvanlarda da gözlemlenebildiği ve sembolizm yeteneğinin insanların kalıtsal doğalarının bir parçası olduğunu ileri sürer (Nicolopoulou,1993).

2.2.2.6. Sosyal Gelişimsel Kuramlara Göre Oyun (M. Parten, S. Smilansky ve K.H. Rubin)

Sosyal gelişimsel kuramlar; oyunun biçimsel yönünü incelemiş; oyunun sosyal ve paylaşımsal yönünü ortaya koymaya çalışmıştır. Oyunun sosyal gelişimsel alanda yer alması Parten'nin 1962 yılında Minnesota Üniversitesinin anaokulunda yaptığı araştırma ile başlar. 1962 yılından günümüze oyun araştırmaları; Piaget, Sutton-Smith, Bruner, Lieberman, Smilansky gibi öncü araştırmacılarla temeli atılmış olsa da; Rubin; Coplan; Pellegrini, Göncü gibi araştırmacılarla günümüze kadar önemini kaybetmeden yer almıştır.

Çocukların oynadıkları oyunlar kuramcılar tarafından farklı kuramlarla ve farklı başlıklarda incelenmiştir. Çocukların oyunları sosyal yönden inceleyen M. Parten (1929) oluşturduğu gözlemler sonucunda oyunu altı başlık içinde incelenebileceğini önermiştir. Parten (1929) oyunun özelliklerini tanımlarken ve oyunu özelliklerine göre gruplarken oyunun içindeki sosyal katılımı dikkate almış ve sosyal katılımının altı kategorisini belirlemiştir. Bu kategoriler uğraşsız davranış, seyirci davranış, izole-tek başına oyun, paralel oyun, birlikte oyun, işbirlikçi oyun olmak üzere altı farklı oyun türündedir.

Amaçsızca (Uğraşsız) davranışta; çocuk oyun sürecinde herhangi bir oyun oynamamaktadır. Oyun alanında etrafında gerçekleşen olayları seyrederek veya oyun alanı içinde amaçsız bir şekilde dolaşır. Bu sırada arkadaşlarıyla ilgilenmez ve herhangi bir etkinliğe katılmaz. *İzleyici davranışta*; çocuk oyun süresinde oyuna katılmaz; zamanının

büyük bir kısmını diğer çocukların oyunlarını seyrederek geçirir. Diğer çocukları izlerken konuşup sorular sorabilir ancak oyuna katılmaz. *Tek başına oyun*; çocuk oyun alanında tek başına, arkadaşlarıyla ilişki kurmadan ve bağımsız olarak oyuncaklarla oynar. Oyun oynadığı alan sınıf içerisinde iletişim kurabileceği mesafe içerisindeki çocukların oyun alanından uzaktır ve diğer çocuklarla daha yakın olmak için herhangi bir girişimde bulunmaz. *Paralel oyun*; çocuk diğer çocuklardan bağımsız olarak oynamaktadır. Çocuk kendi oyun ile meşgulken, diğer çocukların arasında olabilir ve alanı paylaştığı diğer çocuklarla aynı oyuncaklara sahip olabilir fakat oyunsal amaçları birbirlerinden farklıdır. *Birlikte (kooperatif) oyun*; çocuk diğer çocuklarla beraber oynamaktadır. Oynadıkları oyuna yönelik bir iletişim içindedirler. Oyuncaklarını aralarında paylaşabilirler, ne yaptıkları konusunda birbirinden haberdardır. Bir grup içinde oyun oynarlar. *İşbirlikçi oyun*; oynayan çocuk grubu grup bilincine sahiptir. Oyun sürecinde; oyunun amacı ile rolleri ve konuları ilişkilendirilir, oyunun sonucu paylaşılır ve tartışılır. Grup içindeki çocuklar belli bir amaca yönelik olarak bir araya gelmiştir ve bir ürün ortaya koymaya çalışırlar (Parten,1932).

Parten (1929) oyun modeline göre çocuklar 2 buçuk yaşından 3 yaşına kadar paralel oyun ve daha sonra 3 buçuk yaşından 4 buçuk yaşına kadar işbirlikçi oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Parten oyun sınıflandırmalarını yaşa bağlı olarak değiştiğini öne sürse de; okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında yaşa bağlı olmadan bu oyun davranışlarının oyun süreci içinde farklı zamanlarda ortaya çıktığı bilinmektedir. Özellikle paralel oyunun görülme sıklığının yaşla beraber azaldığını söylerken, etkileşime dayalı grup oyunlarının, işbirlikçi ve kooperatif, yaşın artmasıyla beraber görülme sıklığının daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Çocuk on dakikalık bir oyun süreci boyunca; amaçsızca dolaşabilir, arkadaşlarını izleyebilir, tek başına oyundan paralel oyuna veya birlikte oyuna geçiş yapabilir.

Parten'nin ortaya koyduğu oyun davranışlarından amaçsızca davranış, izleyici davranış, tek başına oyun, paralel oyun kolayca tanımlansa da; kooperatif oyun ve işbirlikçi oyun; oyunun yapısındaki özelliklerinden dolayı anlaşılması zordur. Birlikte (kooperatif oyun)la işbirlikçi oyunun farkı; birlikte (kooperatif oyun) oyunda çocukların farklı aktivitelerle meşgul olurken aynı zamanda birbirleriyle de etkileşimde olmaları; işbirlikçi oyunda ise proje veya sembolik oyun temalı genel bir hedef çevresinde

çocukların birlikte hareket etmeleridir. Hem kooperatif oyun hem de işbirlikçi oyun; Piaget ve Smilansky'nun öne sürdüğü yapısal (yapı-inşa) ve dramatik oyunu kapsar ve her ikisi de yapısal olarak birbirinden tamamen farklıdır. Yapısal ve dramatik oyun kendi içinde sarmal bir yapı izleyerek hem kooperatiftir hem de işbirlikçidir.

Pellegrini (2011) her iki oyun tipi içinde araştırmalarda güvenilir ve geçerli bir sonuç vermediğini söylemiştir. Parten'nin ortaya koyduğu iki oyun tipinde anlaşılması zor olan nokta işbirlikçi oyunda çocukların birbirleriyle etkileşimin niteliğinin gözlemsel yolla tam olarak ortaya koyulamamasıdır.

Smilansky sembolik oyun temelinde oyunları sınıflandırdığı görülmektedir. Smilansky'nin sosyo-dramatik oyun temelinde; sembolik oyunu, dramatik ve sosyo-dramatik oyun (karşılıklı etkileşimli olması gereken) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Her iki oyun türü de taklit, rol oynama, -mış gibi yapma, sözlü ve sözsüz iletişim öğelerini içerir. Smilansky sembolik oyundaki temsili eylemlerin yanında bilişsel bir yapısının da olduğunu ileri sürmüştür ve oyunları buna göre sınıflandırmıştır. *İşlevsel (foksiyonel) oyun*; Çocukların bir materyal ile ya da materyalsiz yaptığı, basit, tekrar eden kas hareketlerinden meydana geldiğini ve bebeklikten başlayarak sıra ile ortaya çıktığını etkinlik türlerinden işlevsel oyunun en düşük bilişsel seviye gerektiren bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. *Yapı-İnşa oyunu*; çocukların oyun sırasında materyalleri bir şey inşa etmek ya da yaratmak için kullanması ile oynanan oyunları içermektedir. *Dramatik oyun* ise; çocukların oyunlarında oluşturdukları hayali durumları içerir. Dramatik oyun sürecinde çocuklar oyundaki rolleri paylaştıklarında ve işbirliği içinde karşılıklı iletişim içinde oynadıklarında dramatik oyun biterek sosyo-dramatik oyuna geçiş yaparlar. *Kurallı oyunlar*; çocuklar önceden belirlenmiş oyun kurallarını yerine getirmek ve uyum sağlamak zorundadırlar. Kurallı oyunlarda çocukların takım arkadaşları ile olan ilişkileri daha karmaşık ve ayrıntılı bir haldedir.

Rubin 1974'den beri araştırdığı çocukların oyunlarında akran etkileşimine sosyal oyun ve sosyal olmayan oyun bağlamında incelemiş kendisinin geliştirdiği gözlem sistemini Parten'nin oyun kuramı ve oyun türleri temelinde oluşturmuştur. (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Rubin (1978) ortaya koyduğu oyun gözlemi yaklaşımında bilişsel ve sosyal oyun türlerini bir arada kullanmış ve yeniden tanımlamıştır. Parten (1929) 'in ortaya koyduğu oyun türleri içinde yer alan işbirlikçi ve kooperatif oyun arasındaki farklılığın ortaya koyulmasındaki zorluk Rubin'nin bu iki oyunu grup oyunu olarak tanımlamasına neden olmuştur. Rubin (1978) aynı zamanda Parten (1929)'nin öne sürdüğü tek başına oyun kategorisini genişletmiştir.

Rubin (1993) oyun türlerini temel olarak sosyal oyun ve sosyal olmayan oyun olarak ikiye ayırıp; sosyal olmayan oyun olan tek başına oyun davranışlarını tek başına aktif ve tek başına pasif oyun olarak iki farklı grup içinde incelemiştir. Bu grubu oluşturmadan önce kendi geliştirdiği gözlem sisteminde sosyal ve bilişsel oyun kategorilerini bir arada kullanmış ve tek başına oyunu içeren farklı altı kategori içinde gruplamıştır. Aynı altı kategoriye paralel ve grup oyunları için de kullanmaya çalışmıştır. Rubin'in gözlem sisteminde kullandığı bilişsel oyun kategorileri içinde Smilansky'nin işlevsel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı oyun kategorisinin içine keşfedici oyunu dahil etmiş ve sosyal oyun kategorisi içinde tek başına, paralel ve grup oyun alt kategorilerini oluşturmuştur.

Rubin oyun davranışlarını sosyal ve bilişsel yönden incelemiş ve sosyal yönden olan oyun türlerini; **izole oyun, paralel oyun ve grup oyunu** olarak tanımlarken; bilişsel yönden olan oyun türlerini ise; **işlevsel, yapı-inşa, dramatik ve kurallı oyun** olarak gruplamıştır. Rubin'nin bu üst sınıflaması bazı oyun teorisyenleri eksik bulmuş olsa da araştırmalarında tek başına oyun türünü ayrıca sosyal olmayan oyun davranışları içinde değerlendirmiş; tek başına-izole oyunun kendi içinde iki farklı kategoriye oyunun bilişsel yönünü bakımından incelemiş; bu iki kategoriye de hem bilişsel hem de sosyal katılım yönünden değerlendirmiştir. Sosyal olmayan oyun türlerini tanımlarken; bu oyun türlerinin çeşitli formlarını, anlamlarını ve sonuçlarını dikkate almıştır (Cheah ve diğerleri, 2001).

Rubin ve diğerleri (1983) oyun davranışlarının meydana gelebileceği sosyal ve sosyal olmayan içeriklere odaklanmışlardır. Cheah ve diğerlerine göre (2001) çocuklarının oyunlarını gözlemlerken oyunun yapısının çeşitliliği ve sosyal katılımın seviyesi ile ilgili somut bilgilere ulaşmak mümkündür. Hem oyunun yapısını oluşturan birleşenler hem de sosyal katılım seviyesi sosyal oyunun özelliklerinin tanımlanmasını sağlar.

Coplan, Rubin ve Fandlay; sosyal ve sosyal olmayan oyun davranışlarıyla çalışırken; bu davranışların niçin gelişimsel öneminin olduğunu ve bu davranışlarla ilişki olan tahmin edilen ve bu davranışlara eşlik eden bireysel farklılıklarla olan ilişkilerin neler olduğunu araştırmışlardır.

2.2.2.7. Oyuna Yönelik Yeni Yaklaşımlar (P. Smith, A. Pellegrini, D. Elkind ve B. Sutton-Smith)

Oyunun okul öncesi alandaki araştırmalarda yer alması Parten'nin 1962 yılında Minnesota Üniversitesinin anaokulunda yaptığı çalışma ile başlar. 1962 yılından günümüze oyun araştırmaları (Piaget, 1962; Sutton-Smith, 1967; Bruner, 1972; Lieberman, 1977; Smilansky, 1990 gibi öncü araştırmacılarla temeli atılmış olsa da; (akt. Smith, 2010). Rubin; Coplan; Pellegrini gibi araştırmacılarla günümüze kadar önemini kaybetmeden yer almıştır.

Pellegrini (2009) insan gelişiminde oyunun rolü uzun yıllardır tartışmalı bir konu olduğunu öne sürer ve evrimsel biyolog Wilson (1975) oyunun insan gelişimini anlamak için çalışma konularından en önemlisi olarak gördüğünden bahseder. Buna benzer olarak çocuk gelişimi konusunda çalışan bazı çevrelerin oyunun çocuklar için gerekli bir deneyim olduğunu ve yokluğunda ciddi sosyal duygusal hasarın olacağını belirtirler (Zigler ve Bishop-Josef, 2006, akt. Pellegrini, 2009).

Pellegrini'ye göre çocuk tarafından tanımlanan oyun aktivitesinin araçlarının yani içeriğinin ve onu oluşturan özelliklerin oyunun sonucundan daha önemli olduğunu söylemiştir. Tanımı itibariyle, oyun doğrudan hedefi olmayan bir faaliyettir. (Pellegrini ve Smith, 1998). Diğer bir yandan oyunu değerlendirme içeriği çocuklardan ziyade yetişkinler tarafından belirlenmiş ve çocukların ortaya koydukları ürünler ve akranlarıyla olan iletişim becerileriyle ilişkilidir (Pellegrini, 2001).

Pellegrini (2009); 1946'dan günümüze çocuk gelişimi araştırmalarında altı basım yapan "çocuk psikolojisi elkitabında" (Handbook of Child Psychology) oyunun sadece bir bölümde ele alındığını ve araştırmaların merkez konusu olmadığını belirtir. Oyunun; zihin teorisi araştırmaları gibi diğer konulara dahil edildiğini veya bazı evrimsel biyologların oyun değerinin şüpheciliği konusunda çalıştıklarını bahseder.

Son zamanlarda araştırmacılar ve teoristler oyunun bilişsel gelişim ve yaratıcı dūřünce üzerine yararları ile ilgili dūřüncelerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Smith (1982), Smith (2004) ve Pellegrini ve Smith (1998) ocukların oyunlarını evrimsel temelini ve fiziksel oyunun ve itmeli kakışmalı oyun üzerinde odaklanmışlardır.

Çocukların oyun davranışlarını inceleyen davranış bilimcilerin yaklaşımı iki metodolojik açıyı bir araya getirmışlerdir. Bunlardan biri “doğal evre” diğeri ise yine gözlemsel yöntemleri kullanarak davranış kategorisi listesi geliştirmektedir. Smith 1978, 1980 ve 2000 yıllarına ait üç farklı oyun davranışları kategorisi oluşturmuştur.

Smith (2009) oyunu sosyal tesadüfi oyun, duyu motor oyun, nesne oyunu, dil oyunu, fiziksel aktivite oyunu, fantastik-miş gibi yapma oyunu olmak üzere toplam altı farklı kategoride incelemiştir. Sosyal tesadüfi oyun; çevresindeki insanlarla davranışın tekrarıyla ilişkili girdiği etkileşim sonucu insanların eğlenceli cevaplar vererek tesadüfi bir şekilde keşfettiği bir oyundur. Duyu motor oyun; Piaget'nin duyu motor döneminde denk gelir ve 2 yaşına kadar sürer. Bu dönemde ocuk kendi vücudu ile oynar veya nesnelerin duyu özelliklerini temele alarak nesnelere etkileşim içindedir. Nesnelere emme, blokları vurma ve onları tekrarlı bir şekilde atma bu dönemde görülür. Nesne oyunu; duyu motor döneminden sonra çocukların nesnelere daha çok bir arada olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar daha fazla yapı-inşa oyunu oynarlar, lego bloklarını bir araya getirirler, kule yaparlar, kil kullanırlar, suyu bir kaptan bir kapa boşaltırlar. Daha çok oyunları nesnelere üzerine yoğunlaşmıştır.

Smith (2009) ocukların sesler, heceler, kelimeler ve cümlelerle oynadıklarını ileri sürmüş ve bu oyun türüne dil oyunu adını vermiştir. Bu dönemde mecazi anlamda kafiye veya tekrarlayan kelimelerle bir oyunu sürdürdüğü görülebilir.

Smith (1998) temelde oyunun uzun dönemli etkilerini hakkında eleştirel olmayan bir yaklaşımla 1920'li yıllardan 1980'li yıllarda oyuna yönelik inançların nasıl geliştiğini açıklamıştır.

Pellegrini ve Smith'a göre (1998) oyunun iki işlevi vardır. Bunlardan biri; oyunun ortaya çıktığı anda görülen ve hissedilen eğlenme, rahatlama, kendiliğinden gerçekleşme gibi işlevler ikinci olarak da ertelenen ve daha sonra ortaya çıkan problem

çözme, kendini diğerlerinin yerine koyma, sosyal ilişkileri anlama gibi işlevleri içeren gelişime katkı da bulunur.

Elkind'e göre (2007); oyun, sevgi ve çalışmanın gelişimi dört temel dönemde ortaya çıkar. Elkind'in sözünü ettiği çalışma; dış dünyaya uyum sağlamadır. Bebeklik ve çocukluk çağında oyun; baskın ve yön veren etkinlik türüdür, sevgi ve çalışma ikincil durumdadır. Altı ya da yedi yaşından sonra oyun ve sevgi destekleyici rolleri üstlenirken, çalışma üstün gelmeye başlar. Ergenlikte etkinliklerin en baskın gelen belirleyicisi sevgi olur, çalışma ve oyun bu yatkınlığın gerisinde kalır. Yetişkinlikte oyun, sevgi ve iş tamamen ayrışır ancak bir şekilde çalışma ve oyunun birlikteliği halinde birlikte ortaya çıkabilir.

Oyun hakkında daha eleştirel bir bakış açısını Brian Sutton Smith ortaya koymuştur. Smith'e göre oyunla ilgili ilk yazılarında; oyunun yaratıcı sürecini desteklediği ileri sürerken 1986'dan sonraki araştırmalarında oyunun "idealistleştirme" olarak görülmesine karşı çıkar. Peter K. Smith'e göre (2009) diğer oyun teoristlerin aksine; Brian Sutton Smith, bir çok oyun teorilerinin tanımlarında hatta kendisinin ve Pellegrini'nin oyun tanımlarında bile çocukların gerçek davranışlarının yerine çocukların kontrol edici ve yetişkinlerin düzenleyici ihtiyaçlarını yansıttığını ileri sürer.

Brian Sutton Smith'e göre (2008) oyun gerçek çatışmalar ve foksiyonların bir dönüşümü olarak başlar ve böylece bitmeyecek bir şekilde devam eder. Oyun daha değerli hale gelerek hayatın tehlikeli ve depresif yönlerine meydan okumak için çocuk veya yetişkin için iyileştirici bir rolü vardır. Bununla beraber oyunun tersi iş değil; depresyon olduğunu ileri sürmüştür. Oyun nörolojik olarak amigdala'nın arzu ettiği arketiplerden şok, korku, kızgınlık, tikslenme ve üzüntü olarak reaktif bir cevaptır. Diğer bir yandan oyun aynı zamanda gurur, mutluluk ve başarılı kontrole ulaşmak için beyindeki ön loptaki işlemleri de içerir.

Brian Sutton Smith; alan yazınındaki diğer araştırmacılar gibi evrimsel yaklaşımın oyun üzerine etkisinin olduğunu ileri sürmüştür. Smith'e göre (2008); oyun memelilerin evriminde önemli bir özellik olarak başlar ve bugünkü evren içinde insanoğlunun varlığı ile barışık olarak önemli bir yöntem olarak varlığını sürdürür.

Oyun alan yazınında kısaca çocuğun tüm gelişimlerini etkileyen ve destekleyen gelişimsel bir araç veya amaç olarak görüldüğü çocuğun kendine özgü davranışlarını barındıran davranışlar serisidir. Şu ana kadar araştırmacılar oyun davranışlarını belirli türlere ve içeriklere ayırmışlar ve bize görünen kısmı ile oyunu açıklamaya çalışmışlardır. Oysaki oyun davranışlarını dışarda gözlemleyici olarak bizler; oyundan anlamlar çıkarmaya, oyunu asıl yaratan çocuğun içinde taşıdığı ve dışarıya oyun olarak yansıttığı süreci bilmeden anlamlandırmaya çalışırız. Oyun davranışları gelişimsel olduğu kadar bilişsel bir süreçtir ve çocuklar oyuna başlamadan karar verme süreçlerinde bile bilişsel anlamda yetişkinlerin farkında olmadan oyun hakkında düşünürler, fikir öne sürerler ve daha sonra yetişkinlerin gördüğü oyun davranışlarını sergilerler.

Bu sebepten oyun araştırmalarında bu süreci açıklayan; bilişsel ve nörolojik bulgularla destekleyecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu alanda yapılacak olan araştırmalarla oyunun neden ve nasıl ortaya çıktığı gelişimsel alandaki bulgularla desteklenip olası yaklaşımları güçlendirmek mümkün olabilmektedir.

Elkind'e göre oyununun gücünü almak için; oyunun sevgi ve çalışmayla ilişkili olarak nasıl geliştirildiğini bilinmesi gerektiğini ileri sürer. Oyun, sevgi ve çalışma insanın tüm yaşam döngüsü boyunca işlevseldir. (2007).

Öne sürülen oyun tanımları, yaklaşımları ve modellerinin birçoğu gelişimsel bir sıralamaya dayansa da aslında çocukların oyunları sıralı bir gelişimi gösterdiği kadar aynı zamanda harmonik-sarmal bir yapı izlenimi verdiği görülmektedir. Çocukların oyunlarını gözlemlediğimizde 5-6 yaşlarındaki bir çocuğun serbest oyun süresi içinde zaman zaman paralel oyunu tercih ettiğini, oyun alanında amaçsızca dolaştığını, tek başına oyunla meşgul olduklarını ve işbirlikçi ve kooperatif oyun oynadığı gözlemek mümkün olabilir. Oyunun bu sarmal döngüsü; çocuğun sahip olduğu sosyal, bilişsel ve duygusal özellikleri ve oyunun asıl amacına bağlı olarak değişebilir. Ayrıca bu oyun davranışları da çocuğun ileride sahip olacağı oyun davranışlarını etkileyebilir ve bu davranışı etkileyen sosyal, bilişsel ve duygusal faktörlerden etkilenebilir.

Çocukların oyunlarını içerik yönünden kategorilere ayırmak sosyal ve bilişsel anlamda araştırmacılara ipucu verse de aslında oyunları belirgin bir kategoriler içinde incelemek oyunun kendi içinde taşıdığı yapısına ters düşer. Oyun dinamik bir süreçtir ve çocukları gelişimleriyle beraber gelişen basit oyun davranışlarından kompleks (karmaşık) oyun davranışlarına giden bir süreç içinde oynar. Bu süreç içinde çocuk kuramcılar tarafından ortaya koyulan oyun türlerinin hepsini bir oyun süreci içinde gösterebilir.

2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL VE SOSYAL OLMAYAN OYUN DAVRANIŞLARI

Çocukların oyunlarında ortaya koyulan davranışlar, oyun türlerine göre değiştiği bilinmektedir. Bu davranışları incelerken; davranışlara etki eden bireysel ve çevresel faktörlerin olduğunu dikkate almak gerekmektedir. Bu faktörler oyun türlerinden bağımsız olarak oyun davranışlarına etki edebilir.

Oyun; okul öncesi dönemdeki çocuğun bir anlamda sosyalleşmesine etki eden ilk adımdan birisidir. Oyunun gelişimine baktığımızda; zihinsel gelişimiyle beraber oyunun ve içinde ver olan iletişiminin basitten karmaşığa doğru bir hal aldığını söylemek mümkündür.

Çocukların oyunun oluşturan iki yapı olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birisi oyunun içeriği ve diğeri ise oyunun yapısıdır. Piaget ve Smilansky oyun türlerini incelerken oyunun yapısını ortaya koymuş ve oyun türlerini fonsiyonel, yapısal, dramatik oyun ve kurallı oyun olarak incelemiştir. Bu oyun türleri içinde sosyal oyun ve sosyal olmayan oyun olarak çeşitlenmesine neden olmuştur.

Serbest oyun zamanında çocuklar tek başına veya sosyal oyun (arkadaşlarıyla oyun) oynarlar veya oynanan oyunlara katılmadan sadece izleyici veya seyirci rolü üstlenirler. Bazen de arkadaşlarına ortak amacı ve karşılıklı iletişimi olmadan paralel oyun oynarlar. Bu durum en az oyun oynayan çocukların oynadıkları oyun türü kadar önemlidir. Oyun oynamayı tercih etmeyen çocuğun olası sosyal becerileri yoksun, iletişimi başlatamama gibi problemlere sahip olabilmektedir.

Ortaya koyulmuş oyun kurumlarından ve tanımlarının yanı sıra oyuna başka bir tanım verilmek istendiğinde oyunun iletişim yönünü vurgulanması gerekir. Oyun kuramlarından oyunu tanımlayan özelliklere bakıldığında oyunun yapısal ve içerik olarak aslında farklı kategorilerde incelenebileceği ortaya çıkar. Foksiyonel, yapısal, dramatik ve kurallı oyun kategorilerinde oyun çeşitli sosyal içeriklerden oluşur. Bu oyunları oluşturan sosyal içerikler; sosyal oyun ve sosyal olmayan (nonsocial) oyundur. Kısaca sosyal oyun; iki veya daha fazla akranın birbirleriyle sözlü veya sözlü olmayan etkileşime girmesi ile meydana gelmesidir. Sosyal olmayan oyun ise; akranlarının karşısında tek başına olan gerçekleşen aktiviteler olarak tanımlanabilir (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Sosyal oyun; gelişim için çocuklara eşsiz ve önemli bir çevre sağlar. Sosyal oyun ve akranlarla etkileşim sayesinde çocukların önemli sosyal- bilişsel ve kişilerarası becerileri kazandıkları bir etki alanı içinde bulunurlar. Sosyal oyun; çocuklara, diğer çocuklarla algısını anlamayı kazandırmaya ve işbirliği, uzlaşma ve çatışma çözme anlayışına yol açar. Ayrıca git gide sosyal oyun kalitesini ve sosyal etkileşimini azaltarak deneyim sahibi olan çocuk ileriki yaşamındaki sosyal uyumsuzluğun risk faktörüdür. Yani sosyal oyun; çocukların kendileri hakkında ve başkaları hakkında öğrenmesi için güvenli bir sığınak olarak temsil edilir ve yaşamları boyunca kazanacağı bilgi ve becerilerle destek olur (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Sosyal oyunda akranlarıyla kurulan iletişim çocuğun ileriki yaşamındaki iletişim becerilerinin temelini oluşturabilir. Araştırmacılar oyun sırasında kurulan akran etkileşiminin; sosyal bilgi, problem çözme becerisi, sosyal becerileri öğrenme sürecinde önemli yeri olduğuna inanmışlardır ve bununla birlikte arkadaşlık ilişkileri, sosyal kabul, öz güven gelişimine katkı sağladığını düşünmüşlerdir (Rubin, Chen ve diğerleri, 1995; Rubin ve Mills, 1988; Rubin ve Rose-Krasnor, 1992, Rubin ve Coplan, 1998,). Coplan, Rubin ve Fandlay'a göre (2006) sosyal oyun çocukların sosyal, sosyal-bilişsel ve duygusal gelişiminde eşsiz ve önemli bir içerik sağlar ve sosyal olmayan oyunun bazı türlerinde psikolojik uyumsuzluğu yansıtabilir.

Sosyal olmayan oyun farklı sonuçları içinde barındırarak farklı anlamlara sahip olduğu görülür. Bazı çocuklar oyunları izler, çünkü mizaç özellikleri bakımından utangaç ve

endişeli, sosyal yeterliliği gelişmemiş ve içe dönük problem davranışları gösterirler. Başka çocuklar ise tek başına aktif oyun davranışı gösterebilirler çünkü onlar olgunlaşmamış, dürtüsel ve akranları tarafından dışlanmış ve dışa dönük problem davranışları gösterirler. Son olarak bazı çocuklar tek başına oyun oynamaktan hoşlanabilirler çünkü sosyal etkileşime olan ilgisi azdır. Bu çocuklar belirgin bir sosyal olmayan oyun türü gösteremeyebilirler (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Sosyal oyununun diğer oyun içeriğinden ayıran özellik oyunun etkileşim ve iletişim içermesidir. Sosyal oyun iki ve ya daha fazla gruplar içinde meydana gelir. Meydana geldiği zaman çocuk; oyunsu aktivitelerle meşgulken motive olur, duygusal düzenleme sağlar, başka çocukla etkileşimi başlatma becerilerine sahip olur, sosyal etkileşime girme teklifleri kabul edilir. Buna göre sosyal oyun; sosyal katılımın, sosyal yeterliliğin ve sosyalleşmenin yapılarıyla ilişkili bir şekilde uzlaşır ve iki veya daha fazla çocuğun katılımıyla duygusal fonsiyonel, yapısal, dramatik ve kurallı oyunlarıyla ilişkilidir. Aynı zamanda sosyal oyun birbirleriyle etkileşimi başlatmalarını, oyun rolleri ve kurallarıyla ilgili görüşerek uzlaşmalarını sağlar (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Buna karşılık sosyal olmayan oyun olası oyun arkadaşlarının karşısında tek başına etkinlikleri ve davranışları gösterilmesi olarak tanımlanır. Bu tanımın önemli parçası; oyunun sosyal etkileşim ve grup odaklı oyunlarla ilgilenme fırsatı varken, tek başına bir şekilde diğer kişilerin karşısında gerçekleşmesidir. Yani bu bakış açısıyla odasında yalnız başına sessize tek başına oyun oynamak sosyal olmayan oyunu oynadığı anlamına gelmez. Tam tersine oyun arkadaşı olmadığı için tek başına oynadığını gösterir. (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

1920 lerde çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerini inceleyen kapsamlı taksonomiler geliştirilmiştir. Bunlardan Andrus (1924) ve Verry (1923) bakım evine giden çocukları sistematik olarak gözlemlemişler ve sosyal ve sosyal olmayan oyunu kategorize etmek için çeşitli kategoriler yaratmışlardır. Verry (1923) nesnelere oyun arkadaşlarının tedavisi ve grup içinde işbirliğini içeren kategorileri çeşitli sosyal tutum tiplerinin içinde dahil etmiştir. Birkaç yıl sonra, Bott (1928) diğer çocuklarla meşgul olma kategorisini içeren kod şemasını geliştirmiştir. Bu kategori içinde konuşma,

izleme, girişim, taklit ve işbirliği davranışları ayırt edilmiştir. (akt. Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Parten'nin gözlemsel çalışması; erken sosyal katılım taksonomileriyle en iyi bilenen çalışmadır. Parten sosyal etkileşim oyununu ilişkisel ve kooperatif olarak iki kategoriye ayırmıştır. İlişkisel oyunda çocuk diğer çocuklarla etkileşim içindedir ve materyaller kullanır ancak bu gerçek bir kooperatifleşme ve iş bölümü yoktur. Kooperatif oyunda grup içinde organize bir şekilde bir hedefe ulaşmak için yapılan etkinlikleri içerir. Oyun partnerleri hedefe ulaşmak için davranışlarını ve rollerini düzenlerler. 1970'lerde olan yeni araştırmalarda işbirliği ve kooperatif oyunu sosyal oyun altında birleştirilmiştir. Parten aynı zamanda sosyal olmayan oyunu başı boş davranış, izleyici davranış, tek başına oyun ve paralel oyun olmak üzere dört kategori olarak tanımlamıştır. (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Sosyal oyun; adından da anlaşıldığı gibi sosyal olan yani karşılıklı etkileşimi içeren oyundur. Bu oyun sayesinde çocuklar karşılıklı etkileşimde bulunurlar, problem çözerler, kendi dünyaları hakkında ipuçları verirler, akranlarını yakından tanırlar, yeni durumlara karşı uyumları daha çabuk olur.

Çocuğun sosyal gelişimde akran katılımının önemi yapılan ilk çalışmalarda vurgulanmıştır (Piaget, 1926, 1932; Mead, 1934; Sullivan, 1953). Piaget öğrenme çevresi için akran etkileşiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Mead; bununla beraber kendine güven gelişimi için akran etkileşiminin önemini vurgulamıştır. Mead akranlar arasında karşılıklı işbirliği, rekabet, çatışma ve arkadaşça tartışmanın; çocuğun hem nesne hem de özne olarak kendine bir anlayış kazandırmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Mead bu duruma camın arkasından kendine bakmak olarak isimlendirmiş ve kendisiyle olan deneyimlerin dolaylı olarak akranlarına cevapları olarak görüldüğünü belirtir. Son olarak Sullivan (1953) akran etkileşiminin; işbirliği, uzlaşma, empati ve özgecillik becerilerinin gelişiminde gerekli olduğunu söylemiştir. Bu kavramların ortaya çıkması için özel ilişkilerin ve "yakın arkadaşlık" ilişkilerinin önemini vurgulamıştır. (akt. Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Rubin başkanlığında yapılan Waterloo Boylamsal Çalışması sosyal oyunun okul öncesi dönemden ergenlik dönemine kadar ilişkisel olarak değişmez-aynı kaldığını (olduğunu)

göstermiştir. Buna ek olarak okul öncesi dönemde gözlemlenen sosyal oyunun pozitif olarak çocuğun kendisine olan özsaygının pozitif duygularıyla ilişkili ve negatif olarak geç çocukluk dönemindeki yalnızlık hissi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer bulgular araştırmaya katılan çocukların ergenlik sürecinde izlendiğinde de bulunmuştur. Erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar izlenen örnekleme yedi yaşında akranları tarafından değerlendirilen sosyal yeterliliğin ve gözlemlenen sosyal oyunun, ergenlikte öz değerlendirmede ortaya çıkan yalnızlıkla düşük; grup içinde güvenli hissetme ve benlik algısıyla yüksek anlamda önemli bulunmuştur (Rubin, 1993; Rubin ve Both, 1989; Rubin ve diğerleri, 1989).

Ayrıca sosyal oyun, sosyal uyumla genel olarak ilişkili bulunmuştur. Ancak; ortaya koyulan sosyal oyun sıklığı ile ilgili bazı kanıtlar; sosyal uyumun göstergesinin kanıtı olmayabilirler. Örneğin Rubin ve diğerlerinin yaptığı bir çalışmada erken çocukluk döneminde görülen sosyal oyunun sadece ergenlikte tahmin edilen olumlu sonuçları değil, aynı zamanda alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi yıkıcı davranışlarla da ilişkili bulunmuştur (Rubin ve diğerleri, 1995).

Çocukların duygusal düzenlemesi oyun davranışlarında anahtar rol oynar. Oysa ki olumsuz duygusal düzenleme becerisi sosyal yeterlilik ve akran kabulü ile ilişkili bulunmuştur (Eisenberg, Spinrad, Fabes, Reiser ve diğerleri, 2004; Eisenberg, Pidada, & Liew, 2001; akt; Coplan, Rubin, Fandlay, 2006). Başka yapılan çalışmalarda ise düzenleme yetersizliğinin etkisi sosyal yetersizlik davranışlarıyla da ilişkili bulunmuştur (Calkins, Gill, Johnson ve Smith, 1999; akt; Coplan, Rubin, Fandlay, 2006).

Diğer bir çalışmada anneler tarafından değerlendirilen aşırı sosyal inter aktif fakat iyi düzenlenmiş ve ortalama çocuk grubu ile aşırı bir grubun sosyal aktif anasınıfi çocukları karşılaştırılmış; sosyal aktif çocukların aynı zamanda duygusal bozukluğa sahip oldukları ve iyi düzenlenme becerisine sahip olan çocuklara göre daha fazla dışa dönük problemleri olduğu tespit edilmiştir (Rubin, Coplan, Fox, ve Calkins, 1995)

Birbirleriyle etkileşimde olmayan çocuklar geç çocukluk ve ergenlikte sonraki uyumsuzluk problemleri için risk altında olduğu önceden kabul edilmişti, ancak sonradan yapılan araştırmalar göstermiştir ki; okul öncesi dönemdeki psikososyal uyum ve sosyal olmayan oyun tipleri arasındaki ilişki oldukça karmaşıktır. Gerçekten sosyal

olmayan oyunun ortaya çıkması farklı formları farklı psikolojik mekanizmaların temelini yansıtır ve kesinlikle farklı sonuçlarla ilişkilidir.

2. 3. 1. Sosyal Olmayan Oyun Davranışları

2.3.1.1. Amaçsız (Uğraşsız) ve İzleyen (Seyirci) Davranışlar

Amaçsız ve izleyen davranışları kapsayan suskunluk (reticent) davranışları; amaçsızca boş bir şekilde sınıf için dolaşılması ve oyun oynayan arkadaşlarına eşlik etmeden onları izlemesi olarak tanımlanır. Çocuk bu davranışı gösterirken; sınıf içinde izleyici ve takip edici rolü üstener, amaçsızca sınıf içinde dolaşır, diğer çocukların oyunlarına katılmadan izler ve dinler, yalnız kalmayı sürdürürler ve boşluğa bakarlar (Coplan,2000)

Amaçsız ve izleyen davranışları kapsayan suskun davranış (reticent); sosyal korku ve utangaçlık mizaçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Coplan ve diğerleri, 1994). Sık sık suskun davranış gösteren çocuk akranlarıyla sosyal etkileşime girmek istemesine rağmen sosyal etkileşim korkusuyla akranlardan aynı anda kaçınma istemesi kaçınma-çatışma yaklaşımı içinde olduğu düşünülür (Asendorpf, 1990; Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Oyunu sosyal içerik yönünden de inceleyen ilk araştırmacı olan Parten (1932) geleneksel tek başına oyunun en az olgunluk düzeyinde olduğunu görmüştür ve yalnız oynayan çocukların acı çektiğini veya ilerde acı çekeceğini belirtmiştir. Örneğin Rubin ve Coplan (1992) okul öncesi dönemde sosyal olmayan oyun davranışlarını gösteren çocukları izlemişler ve erken sosyal çekingenliğin sonraki çocukluk döneminde akran dışlanması, sosyal kaygı, yalnızlık, depresyon ve olumsuz öz güveni ve ergenlikte akademik başarı için olumsuz sonuçları öngördüğünü söylemişlerdir. Başka araştırmacılar ise tek başına oyunun çocuklar için yararlı olduğunu söylemişlerdir (Burger, 1995; Lloyd ve Howe,2003; Luckey ve Fabes, 2005).

Suskunluk davranışlarının psikobiyolojik faktörlerde incelenmiş; sağ frontal EGG aktivasyonu ve sabah kortizol seviyesindeki yükseklik gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili bulunmuştur ki bu değişkenler benzer olarak çekingen davranışların yapısının temelini oluştururlar (Henderson ve diğerleri, 2004; Schmidt, Fox, Rubin, ve Sternberg, 1997;

akt. Coplan, Rubin, Fandlay,2006). Bunlara ek olarak suskunluk davranışı erken çocukluk döneminde utangaçlık mizacı, kaygılı davranışların ortaya çıkması, içe dönük problemler, sosyal yetersizlik, düşük özsaygı (self worth) ve akran dışlanması ile ilişkili bulunmuştur (Coplan, 2000; Coplan, Findlay, ve Nelson, 2004; Coplan ve diğerleri, 2001, Coplan ve Rubin, 1998; Hart ve diğerleri, 2000; Rubin ve diğerleri, 2002; Rubin ve diğerleri 1995). Aynı zamanda öğretmenlerin düşük sosyal yeterliliğin değerlendirilmesi suskunluk davranışı ile ilişkili bulunmuştur (Coplan, Gavinski-Molina, ve diğerleri 2001) Bu davranışı gösteren çocuklar akranlarıyla ilgilenirmiş gibi görünürler fakat aynı zamanda onlarla etkileşime girmekten kaçınırlar, çatışmadan kaçınma yaklaşımı gösterirler (Asendorpf,1990).

2. 3.1.2. Tek Başına (Sosyal Olmayan) Oyun

Rubin (1993); Rubin ve Coplan (2004) tek başına oyunu sosyal olmayan aktif ve sosyal olmayan pasif olarak iki farklı kategori de incelemiştir. Araştırmalarında; sosyal olmayan aktif ve sosyal olmayan pasif oyun olarak iki grupta incelediği tek başına oyunu farklı değişkenlerle olan etkisini inceleyen birçok araştırma yapmıştır.

Sosyal olmayan (izole-tek başına) oyun davranışları; adından da anlaşılacağı gibi, çocuk karşısında oynayabileceği oyun arkadaşları olmasına rağmen tek başına oynamayı tercih ettiği zaman ortaya koyulan davranışların tümüne denir. Sosyal olmayan oyun davranışları kendi içinde iki grupta incelenmektedir. (Rubin,1993).

1. Tek Başına Aktif Oyun
2. Tek Başına Pasif Oyun

Bu kategorinin dışında kalan sosyal oyun ve oyunun içeriğindeki davranışlar; kendi içinde işlevsel, yapı-inşa ve dramatik sosyal oyun gibi farklı oyun türlerine ayrılır.

2. 3.1.2.1. Tek Başına Pasif Oyun

Tek başına izole pasif oyun; sessiz bir şekilde nesnelere keşfedici veya akranlarının karşısında tek başına yapı inşa etkinliklerini içeren oyun davranışlarını içerir. Tek başına pasif oyunu oynayan çocuklar insan odaklı yerine nesne odaklıdır. Bu yüzden bu çocuklar nesne odaklı görevlerde (biletleri sıralama, oyuncak temizleme) başarı

gösterirler ve görevleri daha kalıcı ve dikkat süreleri daha uzundur. Çocuklar tek başına pasif oyun davranışları gösterirken; nesneyi ve ya oyuncacı tek başına inceleyerek oyun oynarlar, bloklar ve diğer oyuncaklarla oynayarak bir şeyleri tek başına inşa ederler, kendi başlarına resim ve yap-boz yaparlar; oyuncakları ve nesnelere nasıl çalıştıklarını ortaya koymaya çalışırken tek başına keşfederek oyun oynarlar (Coplan,2000)

Tek başına keşfedici ve yapıcı oyunu kapsayan; tek başına pasif oyunun sosyal çekingenliği veya tek başına oynamayı tercihini yansıttığını genel olarak düşünülmektedir (Rubin & Asendorpf, 1993). Sıklıkla tek başına pasif davranış gösteren çocukların sosyal etkileşime girmek için yeterli becerilere sahip oldukları, fakat akran oyunu için güçlü bir isteğe sahip olmadıkları düşünülür (Rubin,1982). Okul öncesinde tek başına pasif oyun psikolojik uyumsuzluk göstergeleriyle ilişkili bulunmamıştır (Coplan, 2000; Coplan ve diğerleri, 1994; Coplan ve Rubin, 1998; Rubin, 1982; Rubin ve diğerleri, 1995).

Coplan ve diğerlerinin yaptığı araştırmada anasınıflarında gözlemlenen tek başına pasif oyunun erkeklerde utangaçlık mizacı ve uyumsuzluk göstergeleriyle ilişkili bulunmuştur. (Coplan ve diğerleri, 2001). Coplan ve diğerlerinin yaptıkları başka bir çalışmada sosyal olmayan olarak değerlendirilen çocukların akranlarıyla daha az sosyal etkileşimi başlattıkları gözlemlenmiş ve öğretmenlerin bu çocukların sosyal çekingen olarak gözlemledikleri bulunmuştur. Ayrıca bu çocukların gösterdikleri tek başına pasif davranışları göstermeleri anlamlı derecede önemli bulunmamıştır (Coplan ve diğerleri, 2004).

2. 3.1.2.2. Tek Başına Aktif Oyun

Tek başına aktif oyun; nesne veya nesnesiz tekrar eden duyu motor hareketleri ve tek başına dramatik oyun ile nitelendirilmiştir. Tek başına pasif oyunu oynayan çocuk; ahşap blokları birbirine ard arda çarpar, arabanın sesini taklit ederek arabayı sürmüş gibi yapar. Çocuklar tek başına aktif oyunu gösterirken; kendi başlarına rol yapma ve hayal ürünü oyun oynarlar, koşma, zil çalma, bisiklete binme, salıncakta sallanma gibi basit motor aktivitelerle tek başına meşgul olurlar, fiziksel duyumun yarattığı aktivitede eğlenerek tek başına oyun oynar (Coplan,2000).

Rubin yaptığı araştırmasında tek başına aktif oyunun (tek başına foksiyonel ve tek başına dramatik) sosyal gelişmemişliği ve dürtüselliği yansıttığı düşünmüştür (Rubin,1982). Rubin; tek başına aktif oyun serbest oyunun yaklaşık olarak % 3'ünde meydana gelmesine rağmen; erken çocukluk döneminde bile, akran grubu içinde olumsuz olarak oldukça göze çarptığını ve tek başına aktif oyun davranışıyla meşgul olan çocukların diğerlerinden izole bir şekilde oynadıkları için gerçekten birlikte oynadıklarını tespit etmiştir. Çocukluk döneminde tek başına aktif davranışın akran dışlanması, zayıf sosyal problem çözme, dürtüsellik, dışa dönük problemler ve akademik zorluklarla ilişkili bulunmuştur (Coplan, 2000; Coplan ve diğerleri, 1994; Coplan, Wichmann, ve Lagace- Seguin, 2001; Coplan ve Rubin, 1998; Rubin, 1982).

Sosyal oyunun benzer yapısal formu; farklı kapsamlarda ortaya çıktığı zaman farklı anlamlara sahip olabilir. Sosyo-dramatik oyun; sosyal yeterlilik ve sosyal uyumun bir indeksi olarak görülmesine rağmen; akranların karşısında oynana tek başına dramatik oyunun ortaya çıkması dürtüselliği ve sosyal yetersizliği yansıttığı yansıtır. Aynı zamanda okul öncesindeki dışa dönük problem davranışlarıyla ilişkilidir (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Rubin (1982) çocukların sosyal etkileşim eksikliğinin temelinde içsel ve dışsal iki farklı olası sürecin olduğunu ileri sürer. Bunlardan biri; tek başına aktif olan çocuklar tek başına oyun oynar çünkü oyun arkadaşları onlarla etkileşime girmek istemez. Yani; bu dışsal bir etkidir, çocuk başkaları tarafından izole edilir. Tek başına aktif oynayan çocuklar daha az davranışlarını kontrol etmeye, sosyal olarak olgunlaşmamaya, saldırganlık gibi dışa dönük davranış problemleri göstermeye eğilimlidir. Buna zıt olarak sosyal çekingenlik gösteren çocuklar akran grubu arasında kendilerini izole ederler. İçe dönük faktörler nedeniyle sosyal çekingenlik meydana gelir, çocuk bir sebeple akran oyun arkadaşlarıyla uygun etkileşime girmez (Rubin ve Asendorpf, 1993). Bu sebeple bu tarz sosyal çekingenlik gösteren çocuklar; daha çok tek başına oyun oynarlar.

Bu bulgular; sosyal olmayan oyun kendi içinde çeşitli psikolojik ve duygusal anlamları içerdiğin bir kanıtı olarak önerilebilir ve belki de gösterilen farklı tiplerin çocuklar için farklı sebepleri olabilir. Henderson ve diğerleri (2004) yaptıkları boylamsal

çalışmada; tek başına pasif oyun gösteren okul öncesi dönemdeki çocukların düşük kalp periyoduna (lower resting heart period) ve yeni yürümeye başladıkları dönemde çekingen oldukları görülmüştür. Bu durum tek başına pasif davranış gösteren bazı çocukların utangaçlığa eğilimli oldukları, fakat akranları karşısında en azından sessize oynamak için kaçınma-çekince yaklaşımıyla yeterince baş ettikleri görülmüştür. Buna karşılık tek başına pasif oyun oynayan diğer çocuklar; yüksek kalp periyoduna sahip oldukları ve ne diğer grup gibi utangaç ne de yeni yürümeye başladıkları dönemde çekingen oldukları görülmüştür. Yani; bu araştırma sonucunda tek başına pasif oyun oynayan bazı çocukların kaygılı veya endişeli oldukları görülmemiştir.

Düzenli bir şekilde akranlarıyla etkileşime girmeyen çocuklar; ileriki dönemlerde yaşayacakları bir dizi sosyo-duygusal zorluklar için risk altında olduğu yaygın olarak kabul edilir (Rubin, Bukowski ve Parker,2006)

Çocukların neden tek başına oyun oynamayı tercih etmesinin sebeplerini sosyal çekingenlik olarak şemsiye terimini tanımlamışlardır (Rubin ve Coplan, 2004). Bazı çocuklar utangaç oldukları için sosyal etkileşime girmekten çekiniyor olabilirler ve arkadaşlarıyla oynamak istemelerine rağmen aynı zamanda sosyal korku ve kaygı deneyimleri yaşamışlardır. Diğer çocuklar sosyal oyunla daha az meşgul olabilirler çünkü onlar sosyal olarak ilgisiz veya çekingendirler ve tek başına oyun oynamayı tercih edebilirler. Bir başka çocuklar ise sosyal olarak çekingen olabilirler ve sadece tek başına olmayı istemezler aynı zamanda sosyal etkileşiminden aktif olarak kaçınırlar. Aynı zamanda; sosyal olmayan oyun farklı sonuçları içinde barındırarak farklı anlamlara sahip olduğu görülür. Bazı çocuklar oyun oynayan arkadaşlarını sadece izleyebilirler çünkü mizaç özellikleri bakımından utangaç ve endişeli, sosyal yeterliliği gelişmemiş ve içe dönük problem davranışları gösterirler.

Başka çocuklar ise tek başına aktif oyun davranışı gösterebilirler çünkü onlar olgunlaşmamış, dürtüsel ve akranları tarafından dışlanmış ve dışa dönük problem davranışları gösterirler. Bazı çocuklar ise tek başına oyun oynamaktan hoşlanabilirler çünkü sosyal etkileşime olan ilgili azdır. Bu çocuklar belirgin bir sosyal oyun türü gösteremeyebilirler (Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Sosyal oyun kategorisinde yer alan tek başına oyun ile sosyal olmayan oyun kategorisinde yer alan ve aktif ve pasif olarak incelenen tek başına oyun arasındaki farkı “sosyalleşmenin azlığının tanımlanması olarak düşünmek mümkün olabilir. Çünkü oyunu sosyal yönden incelendiğinde; sosyal katılımı en az olandan en çok olana doğru bir sıra izlediğini görmek mümkündür. Aynı hiyerarşiyi Parten’in öne sürdüğü oyun kategorilerinde görmek mümkündür. Rubin sosyal oyun kategorisinde yer alan bir oyunun aynı zamanda bilişsel yönü de olabileceğini öne sürmüştür. Örneğin; paralel oyun oynayan kişi; aynı zamanda yapı-inşa, foksiyonel, drama ve kurallı oyunda oynayabilir. Aynı ilişki tek başına oyun ve grup oyunu içinde geçerlidir. Bu ilişki tek başına oyun türü için kurarken; tek başına oyunun gelişimsel sıra izlemediğini tek başına oynanan oyunun; çocuğun gelişim dönemlerinde zaman içinde tekrarlayarak görüldüğünü söylemiştir. Rubin (1993) zaman için de çocukların tek başlarına oyun oynamalarına neden olan etkenleri yaptığı boylamsal veya boylamsal olmayan çalışmalarla incelemiştir.

Sosyal olmayan oyun davranışları sosyal faktörlerle ilişkili bulunduğu gibi bazı psiko biyolojik faktörlerle ilişkili bulunmuştur. Seyirci izleme ve başıboş davranışlarının psiko biyolojik faktörlerde incelenmiş; sağ frontal EGG aktivasyonu ve sabah kandaki kortisol seviyesindeki yükseklik gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili bulunmuştur ki araştırmalara göre bu değişkenler benzer olarak çekingen davranışların yapısının temelini oluştururlar (Henderson ve diğerleri, 2004; Schmidt, Fox, Rubin, ve Sternberg, 1997; akt. Coplan, Rubin, Fandlay,2006).

Her ne kadar sosyal olmayan oyunun nedensel ilişkilerini; mizaç, utangaç davranışlar, çekingenlik, içsel ve dışsal davranışlar ve biyolojik faktörlerle ilişkili olduğu tespit edilmesine rağmen; çocuklar 5 yaşında bile olsalar serbest oyun zamanında diğer akranlarıyla beraber olmak yerine yalnız oyun oynamayı veya akranlarının yanında ortak bir amacı olmadan oyun oynamak isteyebilirler (Rubin, Watson, ve Jambor, 1978).

Cugmas (2010) 24-74 aylık çocuklarla yaptığı araştırmasında çocukların serbest oyun zamanlarında daha çok yapı inşa ve sembolik oyun oynadıkları buna karşılık daha az kurallı oyun ve foksiyonel oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Serbest oyun zamanında

sosyal davranışlar bakımından çocuklar en çok tek başına oyun ve kooperatif oyun oynadıkları buna karşılık amaçsız davranışlar ve işbirlikçi oyun oynadıkları bulunmuştur.

Oyun türleri bazı araştırmacılara göre (Parten, Smilansky, Piaget)'a yaşa göre değişiklik gösterdiği tespit edilmesine rağmen; Howes ve Matheson (1992)'a göre; çocuklar tüm yaşları boyunca; seyirci/izleyici, tek başına, paralel ve grup oyunları ile meşgul olmuşlardır.

2. 3. 2. Paralel Oyun

Paralel oyun yaşla beraber azaldığını öne süren araştırmalar kadar; okul öncesi dönemdeki çocukların tek başına oyundan paralel oyuna geçişini sağlayan bir oyun türü olarak da görülür.

Parten (1929) paralel oyunu; çocuğun akranlarından bağımsız olarak oynadığı bir oyun türü olarak tanımlar. Paralel oyunda; çocuk kendi oyun ile meşgulken, diğer çocukların arasında olabilir ve alanı paylaştığı diğer çocuklarla aynı oyuncaklara sahip olabilir fakat oyunsal amaçları birbirlerinden farklıdır.

Bu oyun türünde çocuk kısıtlı veya kısıtlı olmayan bir alan içinde akranlarından bağımsız amaçları birinden farklı etkinliklerle meşguldür. Aynı zamanda özellikle kısıtlı oyun alanında akranı veya akranlarıyla göz göze iletişim kurar, güler, kendi yaptığı etkinlikten bahseder ama bu iletişim anlamlı olmayabilir yani yakın alan içinde farklı bir oyunu oynayan çocuk kendisine cevap vermeyebilir. Yakın oyun alanında farklı etkinliklerde oynarlar ve oyunun içeriği ve amacı birinden farklıdır. Bazen çevresindeki akranların ne yaptığını bilir veya bilmek için soru sorar. Burada ki iletişim sosyal oyundaki gibi karşılıklı ve uzun süreli değildir. İletişime açıktır ve genelde iletişimi başlatma eğilimde oldukları görülebilir. Bu oyun türünde iletişimi başlatma eğiliminde olan çocuk aynı zamanda farkında olmadan oyunlar arası geçişleri mümkün kılan ortamı da hazırlar.

Oyun davranışlarına yönelik araştırmalarda paralel oyunu tanımlarken benzer faaliyetlerde, birbirlerine yakın alan dahilinde olan oyun davranışları olarak tanımlanır.

Bu oyun sürecinde belirgin bir etkileşim yoktur. Fakat çocukların oyun süreci içindeki amaçları da paralel oyunu etkileyen bir faktör olarak düşünülmelidir. Örneğin çocuklardan biri bloklardan araba yapmak isterken diğeri ev yapmak isteyebilir ve farklı faaliyetlerde bulunmak isteyebilirler.

Paralel oyuna yönelik araştırmalar Parten'nin bulgusundan sonra ilgi çekici olmuş, araştırmalarda yer bulmuştur. Bu araştırmalarda daha çok paralel oyunun, tek başına oyun türünden daha olgun/gelişmiş bir oyun formu olduğunu ve grup oyuna geçişlerde bir aracı yol oynadığını tespit etmişlerdir (Rubin ve diğerleri, 1978; Bakeman ve Brownlee 1980). Ayrıca bu araştırmacılar beraber Smith (1978) yaptığı araştırmada da paralel oyunun yaşla beraber görülme sıklığının değişmediğini ileri sürmüş ve 9 ay boyunca 48 okul öncesi dönemdeki çocuğun boylamsal gözlemini sonucunda süreç içinde tek başına oyunun azaldığını ve grup oyunun arttığını, buna karşılık paralel oyunun süreç içinde bir değişim göstermediğini tespit etmiştir.

Paralel oyun; kısıtlı bir alanda tek başına oyunla karıştırılabilir. Paralel oyunu tek başına oyundan ayıran çocukların arasında meydana gelen iletişimin niteliğidir. Bunun için Rubin (1999) gözlemlerin de paralel oyunla tek başına oyun ayrımını yapmak için “3 adım kuralı” uygulamıştır. Tek başına oyun tanımı yapmak için çocukların birbirlerine olan uzaklığın 3 adım mesafesinde olması gerektiğini fakat sınırlı oyun alanında bu kuralın uygulanmadığını ve ayırım için yan yana olan çocukların birbirleriyle olan etkileşime odaklanılması gerektiğinden bahsetmiştir.

2. 3. 3. Sosyal Oyun

Sosyal oyun; kısaca birden fazla akranın beraber oynadıkları oyun türü olarak tanımlanabilir. Parten'in öne sürdüğü birlikte oyun ve işbirlikçi oyunun bir araya geldiği bir oyun türü olarak düşünmek mümkündür. Pellegrini (2011), Parten'in öne sürdüğü birlikte oyun ve işbirlikçi oyunun araştırmalarda tam olarak anlamsal olarak tam olarak ayrılmadığını ve araştırmalarda güvenilir ve geçerli bir sonuç vermediğini söylemiştir. Parten'nin ortaya koyduğu iki oyun tipinde anlaşılması zor olan nokta işbirlikçi ve birlikte oyunda çocukların birbirleriyle etkileşimin niteliğidir. Aynı zamanda Bergen (1988) ve Rubin ve diğerleri, (1978). Parten'in bu yaklaşımını oyunun sosyal yönünün daha karmaşık olmasından dolayı yetersiz görmüşlerdir. Sosyal oyun; oyunun sosyal

içeriğini yansıtır ve oyun türlerinden foksiyonel, yapı inşa, sembolik, itişli kakışlı, lokomotor, kurallı oyun aynı zaman da sosyal oyun içeriğinde yer almaktadır çünkü bu oyun türlerinin aynı zamanda sosyal bir yapısı vardır.

2. 3.3.1.Sosyal Yapı İnşa Oyun

Yapı inşa oyunu; 18-20 aylıkken çok basit inşa bloklarıyla başlayan bir oyun türüdür. Bu oyun türü; erken keşfedici ve manipulatif oyunun yönlendirmesiyle gelişir ve aynı zamanda amaçlı katılımı beraber öz taklit ile birleşerek kapasite anlamına gelir. Drew ve diğerleri (2008) yapı inşa oyununu; keşfedici ve sembolik oyunla beraber birleşir ve çocukların sorgulama becerilerini güçlendirerek kavramsal anlamı oluşturarak oyunun doğal bir türü haline gelir.

Yapı inşa oyunu; çocukların oyun materyalleriyle bir şeyler yaratarak veya inşa ederek düzenlenen hedefe yönelik bir oyundur (Johnson, Christie ve Wardle 2005). Bu oyun türü 18 aylıkken başlar ve yaşla beraber daha karmaşık bir oyun türüne dönüşür. Drew ve diğerlerine göre (2008) yapı inşa oyunu; temel de doğal olarak daha foksiyonel bir yapıya dönüşerek açık üçlü bir keşfetmeyi içerir ve daha sonra sembolik dönüşümlere doğru gelişir. Özellikle 4 ve 5 yaşındaki çocuklar yapı-inşa oyunu ile sembolik/dramatik oyun arasında geçişler sebebiyle bu iki oyun formu arasında ayırım yapmak zor olabilir.

Yapı-inşa oyunu tipik olarak bloklarla veya diğer üç boyutlu materyallerle bir şeyler oluşturmak anlamına gelmektedir. Tahta bloklarla bir yol veya kale yapma, oyun hamuruna şekil vermek, artık malzemelerle uzay gemisi yapma ve bir yapbozun parçalarını bir araya getirme yapı inşa oyunun örnekleridir.

Chouinard (2007)'a göre çocukların soru sorma ve bilgi etme süreçlerinde aktif rol almaya ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür. Çocuklar aktif olarak dahil edildiğinde; onlara verilen bilgidenden; kendileri tarafından elde edilen bilgileri daha iyi hatırlarlar. Çocuklar; kendi elleriyle yaparak ve doğrudan sosyal etkileşimle beraber bilgileri elde ederler ve aktif sorgulama yoluyla bilgileri yapılandırırılar. Yapı inşa oyunu bu süreçleri bir arada kullanabilen bir oyun türü olarak görülmektedir.

2.3.3.2. Sosyal Sembolik Oyun

“Mış gibi” oyunu da içine alan sosyal sembolik oyun; bir nesneyi kullanmak veya bir hareketi gerçek anlamı dışında sergilenen bir oyun türü olarak karşımıza çıkar. Sembolik oyunun gelişimine bakıldığında 15 aylık bir bebeğin uyuyormuş gibi yapması veya bebeği yataya koyması gibi basit eylemleri içeri ve rol oyunu ve daha uzun hikayesel döngülere doğru gelişme gösterir. Sosyo dramatik oyun; yaklaşık olarak 3 yaşlarında; başkalarıyla “mış gibi oyun” oynamaya başlar, oyunlarda rol alır ve oyunlarında bir anlatı olduğu görülür. Sembolik oyun; başkalarının niyetlerini, karmaşık dil yapılarını ve oyun sırasında ortaya çıkan öyküsel yapıların gelişimini içerir. Özellikle sembolik oyunun birçok öğrenme fonsiyonları vardır. Bunlardan biri harflerin farkında olma gibi okuma yazma becerileri üzerine yararlı olduğunun ileri sürülmüştür. Diğer bir yandan sembolik oyunun duygusal güvenliği geliştirildiği ileri sürülmüştür. Örneğin; duygusal olarak hayal kırıklığına sahip olan bir çocuk; aile içinde birisinin ölümü, hastalığı veya tartışmasını; oyun sırasında bebekleriyle oynayarak yansıtabilir. Oyun terapistleri; bu gibi teknikleri; çocukların kaygılarını anlamak için kullanır ve terapistler bunun çocukların bu tür sorunlarının oyun yoluyla çözülmesine yardımcı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Pellegrini ve Smith,1998).

Bunlarla beraber son zamanlarda; sembolik oyunun; zihin gelişim kuramını geliştirdiği ileri sürülmüştür. Zihin teorisi becerisi; başkalarının bilgi ve inançlarını anlama anlamına gelir yani diğer bir deyişle; bir başkasının diğeri hakkında inanç ve bilgi durumuna sahip olmasıdır (Pellegrini ve Smith, 1998). Genel bir deyişle; zihinsel durumlar hakkında çıkarsamalar yapma yeteneği olarak da tanımlanmıştır. Diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneği, başarılı bir etkileşim için çok önemli bir kapasitedir (akt. Demirmencioğlu, 2008). Bu teoriye göre sembolik oyuna bakıldığında 3-4 yaşına kadar sembolik oyunda zihin teorisine yönelik bir davranış görülmez.

Yaş akranlarıyla olan sosyal etkileşim zihin teorisi için önemli olabilir ve sosyal sembolik oyun; çocukların farklı rolleri karşılaştırması ve farklı davranışlara neden olan farklı rollerin farkına varmasına yardımcı olur. Pellegrini ve Smith (1998)’a göre; bu yararlar mantıklı olurken; bunu kanıtlayacak az deneysel kanıtlar olduğunu ve ilişkisel

kanıtların da sosyal sembolik oyunun faydalı olduğunu ve bununda zihin teorisiyle elde edilen tek rol olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Piaget'e göre, çocuk sembolik oyunun gelişimiyle birlikte, gerçekliği fiziksel olarak manipüle etmenin verdiği basit doyumun giderek ötesine geçmektedir. Çocuk artan bir biçimde, sembolik çarpıtmalar ve yer değiştirmeler sürecinde dışsal gerçekliği sembolik olarak egoda özümleyebilmektedir. Dolayısıyla sembolik oyun, ödülenme, dilek-doyum, çatışmaların ortadan kaldırılması vb. aracılığıyla fantazi doyumun gerçekleşmesi için kullanılmaktadır. Sembolik oyun, çocuğun, egoyu gerçekliğe bağlı kılmakta giderek daha yeterli duruma gelmesiyle birlikte dört yaş dolaylarında azalmaktadır (Nicolopoulou, 1993;141).

Sembolik oyun, yaşamın ikinci yılı boyunca tasarımlama ve dilin doğuşuyla birlikte görülmektedir. Piaget'e göre "-miş gibi oyun", başlangıçta doğuştan gelen/ bireye özgü oyun sembollerinin (idiosyncratic ludic symbols) kullanımını içeren yalnız bir sembolik etkinliktir. Ortak sembollerin kullanıldığı sembolik oyun, yaşamın üçüncü yılının son dönemlerine kadar ortaya çıkmamaktadır (Nicolopoulou, 1993; 140).

2. 3. 4. İtiş Kakış Oyunu (Rough And Tumble Play)

İtişli kakışlı oyunu tanımlarken uzmanlar; hayvan davranışlarını inceleyen davranış bilimcilerin hayvanların birbirleriyle boğuşmalı davranışlarını incelemişler ve ortak yüz ifadelerinden itişmeli kakışmalı oyunun tanımını oluşturmuşlardır.

Pellegrini (1987) itiş kakış oyunu; içerdiği olumlu duygusal ifadeler (gülme, yüzdeki oyunsu ifadeler), enerjik hareketler (koşma), değişen roller (oyun kavgasında yenilen ve yenen rolleri gibi) birleştirici davranışlarla tanımlamıştır (Pellegrini, 1987). Pellegrini'e göre (1987) itiş kakış oyunu içerdiği davranışlar (itme, tekme atma, kovalama, yakalama gibi) nedeniyle ilk bakışta gerçek kavgadan ayırt edilemeyebilir. Kavgaya çok benzer biçimde ortaya çıkar.

Pellegrini (2002) araştırmacıların; itiş kakış oyunu sosyal oyunun bir boyutu olarak, fiziksel enerjik (zıplama, sallanma gibi) davranışlarla oyunun genel anlamının dışında gerçek kavgaya benzerliğiyle tanımladığı için bazen 'kavga oyunu' olduğunu ileri sürmüştür. Fakat itiş kakışlı oyun; gerçek kavgadan farklı olarak oyunsu yüz ifadeleri,

gülümseme, tekme veya yumruk atıyormuş gibi yapma ve itişli kakışlı oyundan sonra tarafların birlikte oyun oynamaya devam etmesi gibi üç önemli özellik içerir.

İtiş kakış oyun; diğer oyun davranışlarını ilk olarak hayvan gözlemlerinden elde eden etyologlar gibi ilk defa hayvan davranışlarını inceleyen Harlow (1962) tarafından tanımlanmıştır. Harlow'un yaptığı bu araştırmayı Blurton Jones (1972) çocuklara uyarlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel davranışları gözlemlenmiş ve akranları arasında ortaya çıkan ilişkilerden fiziksel davranışlarını tanımlayan davranışları ortaya çıkarmıştır. İtiş kakış oyunu içinde bulunan davranışlar; gülme, koşma, atlama, açık elle vurma, güreşme, kovalama, tutma, kaçma ve oyun gürültüsü çıkarma şeklinde ayrılmıştır. Saldırgan davranışlar ise; hiddetli ve asılmış yüz ifadesi, alay etme, vurma, ittirme, üzerine aniden atılma, kabaca yakalamadır (akt. Pellegrini ve Smith, 1988).

İtiş kakış oyuna ait olan bu özelliklerinden ötürü bazı durumlarda saldırganlık davranışlarının öncüsü de olabilmektedir. Crick ve Dodge (1994) tarafından öne sürülen sosyal bilgi işleme kuramına göre; sosyal mesajları almada sorun yaşanması bu oynusu davranışların yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. İtiş kakışlı oyun; lokomotor oyunun bir ön türü olarak düşünülür ve davranış biyologlarınca (Fagen, 1981; Martin ve Cora,1985) sosyal oyunun bir parçası olarak ileri sürülmüştür.

Smith ve Boulton (1990) saldırgan davranışla itiş kakış oyunu ayırt ederken; sözel ve yüz ifadelerindeki farklılıklar, itişli kakışlı oyun sonunda tarafların birlikte olmaya devam etmesi veya etmemesi, itişmeli oyun sırasında tarafların birinin diğerinin kaçmasına izin vermesi, itişli kakışlı oyunda gerçek anlamda fiziksel temas kurulmaması, itişmeli kakışmalı oyunda tarafların yenen ve yenilen rollerinin tersine çevrilmesi, itişmeli kakışmalı oyunda diğer çocukların oyuna katılmadan çok az kişinin oyunla ilgilenmesi gibi yedi farklı özellik olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Pellegrini (1995)'a göre; itiş kakış oyunu temas içermeyen (koşma, kovalama) ve temaslı (güreşme, ittirme) hareketler olmak üzere iki ana parçadan oluşmaktadır. Pellegrini ve Smith (1998); oyun türlerini tanımlarken öne sürdüğü ters U modelini bu oyun türünü tanımlarken de kullanmıştır. Pellegrin'e göre itiş kakışlı oyununun sıklığı gelişimsel olarak ters-U şeklindedir. Okul öncesi ve okulun ilk yıllarında sıklığı giderek

artmaya başlar, orta çocukluk döneminde tepe noktasına ulaşır ve ergenlik döneminde giderek azalır.

2. 3. 5. Lokomotor Oyun

Lokomotor oyun; Pellegrini ve Smith tarafından oyun türleri içinde değerlendirilen bir oyun davranışıdır. Bu oyun türünün oyun sırasında tek başına veya sosyal oyun içinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Pellegrini ve Smith'a göre (1998) lokomotor oyun; tüm beden aktivitesi ile beraber koşma, tırmanma gibi egzersiz oyununu içerir ve kuvvetlilik, dayanıklılık ve becerisi için kasların fiziksel eğitimini destekler. Fiziksel oyun; bebeklikle okul öncesi dönemde artar ve erken ilköğretim döneminde zirve yapar. Bu dönemdeki fiziksel koordinasyon sinirsel ve kas bakımından ve sağlıklı büyüme için önemlidir ve fiziksel oyun bunun için iyi fırsatlar sağlar.

Lokomotor oyun; çocuk oyunları dışında bir oyun kategorisinde yer alması ilk önce Bekoff, Byers ve Fagen gibi davranış biyologlar ve karşılaştırmalı biyologlar tarafından (Povienell ve Cant 1995) daha sonra ise gelişimsel psikologlar tarafından araştırmalarda yer bulmuştur (akt. Pellegrini ve Smith, 1998).

Rubin, Fein ve Vanderberg'in (1983) oyun kavramı ile yazılan ilk makalesinde bile lokomotor oyun; foksiyonel, sembolik ve yapı inşa oyun içinde yer almış, bir oyun türü olarak görülmemiştir (Pellegrini, 2011).

Pellegrini ve Smith (1998)'a göre lokomotor oyun, güçlü fiziksel birleşene sahiptir ve güçlü bir şekilde fiziksel aktivite oyun olarak veya yaygın olarak lokomotor oyun olarak tanımlanabilir (Bekoff ve Byers, 1981).

Çocukların fiziksel aktivitesi oyunsu olarak gözlenebilir ve bu aktiviteler; hikayesel formlar, motor davranışlar, rutin ve tekrarlı hareketler ve bunlara eşlik eden pozitif etkileri içerir. Lokomotor oyun kendi içinde; diğer oyun türleri gibi çok yönlüdür ve koşma, oyunsu kavgalar ve kovalamaca içeren erkek çocukların süper kahraman rolleri bakımından bazen sembolik aktiviteyi içerir. Bu aktivite; sosyal veya tek başına olabilir fakat oyunsal davranış içerikleri bakımından kendi arasında çeşitlenebilir. Bu

çeşitlenme; koşma, tırmanma, kovalamaca, ve sallanma gibi metabolik aktiviteyi kapsayan etkinliklerle, oyunsu rollerdeki metabolik aktivite arasında gerçekleşmesi mümkündür. Lokomotor oyun, çok yönlü olmasından dolayı diğer oyun türleri arasında sınıflandırmada belirgin bir ayrım yoktur (Pellegrini, 2011).

Byers ve Walker (1995), Fagen (1981), Rubin ve diğerleri (1983) ve Pellegrini (2011) lokomotor oyunu tanımlarken; diğer oyun türleri tanımlarında da kullanılan ters U modelini bu oyun türünü tanımlarken de kullanmışlardır. Lokomotor oyun; bebeklikte başlayan, okul öncesi dönemde zirveye ulaşan ve daha sonra ergenlikte beraber azalmaya başlayan ve yetişkinlikte ise daha hızlı bir şekilde azalan bir gelişimsel sıra izler.

Brian Sutton Smith ve diğer alan uzmanları; spor gibi etkinlikleri oyun olarak düşünmemişlerdir. Spor oyunları ve oyunlar bazı ön kurallara sahip olduğu için ve kurallarla kontrol edildiği için oyun değildir. Bu durumda; lokomotor oyun; farklı işlevlerde aynı zamanda üç farklı oyun tipini de yansıtan iki üst noktası vardır. Bunlardan birisi ritmik kalıplaşmış davranışlar, diğeri ise egzersiz oyunudur. Bu iki üst nokta aynı zamanda lokomotor oyunun iki türüdür.

Pellegrini'ye göre (2011); ritmik kalıplaşmış davranışlar; bebeklikte ortaya çıkan ritmik motor davranışlardır; egzersiz oyun ise; sallanma, zıplama, tırmanma, yüzme, kovalamaca gibi kabamotor hareketlerini içermektedir. Egzersiz oyun; tek başına veya bir sosyal oyun içeriğinde de görülebilir. Pellegrini; lokomotor oyunu oluşturan bu iki oyun türünü; farklı özelliklere ve farklı yaş dağılımlara sahip olduğunu ve egzersiz oyun; çocukların motor eğitimine yararlı sonuçları olduğunu ileri sürmüştür. Özellikle okul öncesi dönemde ortaya çıkan egzersiz oyun; çocukların serbest oyun zamanında çevresel faktörlerle bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde motor/fiziksel eğitimi içinde yer alan atlama, zıplama, koşma gibi kaba motor hareketler; bu becerileri kazandırmak için de programda beden eğitimi istasyonları içinde yer alsa bile; Pellegrini; kurallara bağlanmış bu kaba motor hareketlerin bir oyunsu özellikler içermediğini ve oyunsu özelliklerini kaybettiğini ileri sürmüştür. Bu sebeple lokomotor oyunun gerçek oyun özelliklerini içermesi için bir Rubin ve diğerlerinin (1983) öne sürdüğü özelliklere sahip olması gerektiğini

söylemiştir. Bunların başlıcaları spontane olması, dışarıdan gelen yaptırımlardan uzak olması, kendi hedefleriyle gönüllükle başlaması olarak düşünüldüğünde; çocukların lokomotor oyun içinde değerlendirilen; atlama, zıplama, koşma, tırmanma gibi aktivitelerin kendiliğinden gerçekleşmesi ve gönüllükle başlaması gerekmektedir. Örneğin; çocukların kendiliğinden gerçekleşen itfaiyecilik oyununda bile sembolik oyunla bir arada görülen; atlama, zıplama, koşma gibi kaba motor hareketleri görmek mümkündür.

2.4.OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN İLİŞKİLERİ

İnsanoğlu duygularını ifade edebilme ve bu duygularıyla diğer insanlarla anlaşma özelliğinden dolayı diğer canlılardan ayrılır. İnsan aynı zaman da biyo-kültürel ve sosyal bir canlıdır. İnsanoğlu bebekliğinden itibaren sosyal bir alıcı olarak kendisine gösterilen duygulara ve mimiklere karşılık vermeye çalışır. Alıcı diliyle beraber gelişen ifade edici dil sayesinde çocuk karşılıklı iletişimi başlatmış olur. Toplumsallaşma yönelik ilk adımlar gelişimle beraber akran ilişkileri ve insan ilişkileri çizgisinde gelişmeye başlar.

Okul öncesi dönemindeki çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde bu dönemde sosyal ilişki ağları geliştikçe genişleyen bir etkileşim halindedir. Anneye gülümseme ile başlayan ilk sosyalleşme hareketi konuşarak daha geniş bir alana ve kişilere etkilemeye başlar. Bu genişleyen sosyal alan okul öncesi döneme gelindiğinde akranlarının da yer aldığı bir etkileşim ağını oluşturur.

Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, yaşamdaki ilk örnekler olmakla birlikte tüm gelişim alanlarını etkileyebilecek çok önemli işlevlere sahiptir. Şöyle ki, akran ilişkileri sosyal gelişim açısından, sosyal becerilerin, kuralların, toplumsal rollerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayacak ortamların oluşmasını desteklemektedir (Erwin, 2000; Ladd ve Burgess, 1999; akt. Gülay,2009).

Çocukların akranlarıyla olan ilişkileri sadece sosyal gelişimlerine değil aynı zamanda bilişsel, psikolojik ve fiziksel gelişime yönelik sağladığı ortam ve fırsatlarla olumlu katkılar sağlamaktadır. Akran ilişkileri sağlıklı olan çocuk; bir gruba dahil olma; fikrini söyleme, olası durumlarda fikrini savunma gibi deneyimlerle ilerde karşı karşıya

kalabilecek daha ileri sosyal gruplara uyumunu kolaylaştırır. Psikolojik açıdan; akranlarla olumlu ilişkiler kurmak çocuğun sosyal anlamda rahatlatmakta ve kendilerini sosyal olarak yeterli görmektedir. Alan yazınında depresif olmayan çocuklar akranları ile daha fazla zaman geçirdiklerini ortaya koyan bulgular vardır. Olumlu akran ilişkileri kuramayan çocuklarda, depresyon, yalnızlık, kaygı gibi içe yönelik davranış sorunları görülebilmektedir (Prinstein, Cheah ve Guyer, 2005; Rubin ve diğerleri ,2005). Akran ilişkilerinin; bilişsel gelişimin açısından ise, okula uyumun, akademik hazır oluşun (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997), akademik motivasyonun ve akademik başarının (Chen, Chang, He ve Liu, 2005; Doll, Murphy ve Song, 2003; Mendez, Fantuzzo ve Cicchetti, 2002) önemli belirleyicilerinden olduğu ileri sürülmüştür (akt. Gülay,2008).

Akran ilişkileri yetişkin-çocuk ilişkisi ile beraber düşünüldüğünde, kendine özgü özellikleri olan ve çocuğun sosyal gelişimi açısından büyük önem taşıyan ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde sahip olamayacağı türde farklı rollere sahip oldukları ilişkilidir (Kemple, 1991; akt Ummanel, 2007).

Akran ilişkisi; bireyin kendi yaş ve konumundaki kişilerle olan etkileşimidir. Çocukların akranları ile olan ilişkilerini anne-baba, öteki yetişkinler, kardeşler gibi başka ilişkilerden ayıran iki temel özellik; eşitlik ve güç düzeyleridir. Çocukların bu ilişkilerden yararlanmaları, bu ilişki için yaptıkları katkı da ölçü olarak aynıdır. Çocukların başkalarıyla olan ilişkileri genelde hiyerarşik bir yapıya sahiptir, karşılıklı olarak eşitsizlik söz konusudur. Daha büyük çocuklar, yetişkin ve anne-babalar, daha fazla bilgiye, kaynağa ve güce sahip oldukları için, çocuklarla olan ilişkinin yönünü belirlerler (Sadıkoğlu,2002). Çocukların kendi akranlarıyla olan ilişkisi kendi düzeylerindeki iletişim becerilerini yansıtır ve bu akran ilişkileri çocukların iletişim becerilerinin gösterebildiği en saf halidir.

Akran ilişkilerinin modern kuramsal araştırma temelleri 70 yıl önce atıldığını söylemek mümkün olabilir. Piaget (1932) çocukların akran ilişkilerinin yetişkinle olan ilişkilerinden açıkça bir şekilde ayırt edilebileceğini söylemiştir. Çocuk- Yetişkin ilişkisinde aynı seviyede ve düzeyde bilgiye, kaynağa ve güce sahip değildiler. Çocuklar normal olarak bu güç ve bilgi düzeyindeki farklılık sebebiyle yetişkinlerin

kurallarını anlamasa da kabul ederler fakat çocukların akranlarıyla olan ilişkisinde dengeli ve birbirlerine eşitçe olmaya yatkındırlar. Piaget; çocukların farklı bakış açılarını münakaşa etmek ve tartışmak için ve akranları tarafından öne sürülen fikirleri red etmek veya anlaşılmaya karar vermek için çocuklara fırsatlar yaratmayı ve bunları deneyimlemeleri gerektiğini ileri sürmüştür (akt. Rubin ve diğerleri; 2005). Bu fırsatlar çocukların akran ilişkilerindeki deneyimlerle yaratılması mümkündür.

Sullivan karşılıklı saygı, eşitlik ve karşılıklı davranışların akran ilişkilerini geliştirdiğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda akran ilişkilerinde ortaya çıkan dost olma ve yakın arkadaş olma gibi “özel” ilişkilerin bu davranışların içeriklerinden meydana geldiğini söylemiştir. Sullivan’a göre okul öncesi dönemde arkadaş olsun olmasın; çocukların temelde akranlarına duyarsız olduklarını bu ilişkinin özellikle ilkökul döneminin sonlarında değiştiğini ve akranların birbirlerine olan ilişkilerinde kişilik niteliklerine değer verdikleri ileri sürmüştür ve sonuç olarak akranlar birbirlerine karşı kişilik şemaları oluşturmaya başlamışlardır. Sullivan’ın bu teorisi çocuklarına arkadaş ilişkileri açısından çağdaş çalışmalarla etkili olduğu ve Aynı zamanda gelişimde ve uyumda yalnızlığın önemli bir motivasyon gücü olduğunu anlamayı kanıtlanmıştır Furman, Simon, Shaffer, & Bouchey, 2002; Asher & Paquette, 2003; akt. Rubin ve diğerleri; 2005).

Cooley (1902) ve Mead (1934) kendilik gelişiminin akran oyunun ve akran etkileşiminin bir fonksiyonu olarak yaşamın ilk yıllarında geliştiğini ileri süren etkili bir teori geliştirmiştir. Bu teorik duruş; çocukların akran ilişkilerinin niteliği ve kendilik gelişiminin organizasyonu arasındaki ilişkilere ilişkin güncel araştırmalara son derece etkili olmuştur (Boivin & Hymel, 1997, akt. Rubin ve diğerleri; 2005).

Payne ve Chadwick (2004); akran ilişkilerini farklı aşamalarda geliştirdiği belirtmiştir. İlk aşama bebeklikten başlayan başlangıç aşaması, okul öncesi döneme denk gelen önemli becerilerin pekiştirilme aşaması en son olarak da organize olan akran grupları içinde problemlili ilişkiler aşaması olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu problemi ilişkilerin ortaya çıkmasını okul öncesi dönemdeki akran ilişki becerilerinde görülen anlaşmazlık, dışlama, oyuna kabul etmeme gibi olumsuz akran deneyimlerinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda başka bir araştırmada ise; bebeklik döneminde akranlarla

oyun becerilerinde yeterli oluşun, okul öncesi dönemindeki ve ilköğretim dönemindeki akran yeterliliğini etkileyebildiği ortaya koymuşlardır (akt. Howes ve Philipsen, 1998)

Mead çocukluk döneminde sosyal gruplara katılma, bir gruptaki oyunlar sırasından rol oynama, taklit etme becerileri ile kendilik kavramının temeli atıldığını ileri sürmüştür. Betts'e göre (2005) akranlarla oynanan oyunlarda, çocuk oyun sırasında üstlendiği rollerin ne olduğu hakkında, hem de rollerin özellikleri ve roller arasındaki etkileşim hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Aynı zamanda Mead'nin bu yaklaşımı, çocukların akranlarla etkileşimi, sosyal dünyaya ait bir model oluşturduğunu ve bu etkileşimin de çocukların gerçek hayata, yetişkin dünyasına ilişkin provalar yapma imkanı bulduklarını belirtir. Ayrıca Mead'a göre çocukların birbirleriyle olan etkileşiminin hem dil kazanımında hem de öğrenme, sosyal dünyaya ait bilgileri yapılandırma, yorumlama becerilerinin kazanılmasında da önemli rol oynar (Betts, 2005; akt. Gülay, 2008, Rubin ve diğerleri,2005).

Mead'a göre insanın toplumsallaşmasında çok önemli bir kavram onun bir dili kullanmasıdır ve dil de toplumsallaşma yoluyla öğrenilir. Birey toplumsallaşma sürecinde önce karmaşık sosyal durumları okumayı veya anlamayı öğrenmekte, ondan sonra hangi hareket biçimi uygunsa, ona göre hareket etmektedir. Mead oyun sürecinin kendilik gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğunu savunur. Oyun sürecinde çocuklar başkalarının rollerini almayı ve oynamayı öğrenmektedir. Diğer bir deyimle kendini başkalarının yerine koyup, başkalarının düşünce ve duygularını anlamayı öğrenmektedir (Özkalp,2004:83).

Mead'a göre bu süreç üç aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Birinci aşama taklit aşamasıdır. Buna hazırlık aşaması da denilebilir ve erken çocukluk döneminde oluşur. Çocuk iki-üç yaşları arasında başkalarını taklit etmeyi öğrenir ancak rol davranışının nasıl oluştuğu hakkında henüz bir bilgisi yoktur. İkinci aşama oyun aşamasıdır. Bu dönemde 3-5 veya 6 yaşındaki çocuklar belirli bir bireyin rolünü üstlenir ve bununla ilgili hak ve sorumluluklarının ne olduğunu anlamaya çalışır. Çocuk, bulduğu rol sırasında kendisi için taşıdığı önemi öğrenir. Ancak, bu onun için bir oyundur ve henüz kendini tam anlamıyla vermiş değildir. Oynadığı rolün ne gibi süreçlerde kazanıldığını ve bunların sorumluluğunu bilemez. Üçüncü aşama, grupta oynanan oyun aşaması

olarak adlandırılır. Bu aşamada oyun artık bir faaliyettir. Çocuk oyun sırasında birkaç rolü üstlenir. Bu aşama Mead'a göre diğer oyun aşamalarından daha ciddidir. Çünkü, artık ileride yerine getireceği rollerin sorumluluğunu almayı öğrenir, başarılı olmanın yollarını arar ve oyun sürecine katılan diğer bireyleri yöneten kuralları öğrenir (Özkalp,2004: 83).

Sosyal öğrenme teorisine göre çocuklar akranlarının sosyal dünyalarından ve akranlarına nasıl davranacaklarını ve akranlarını gözlemlemekle beraber doğrudan akran himayesi yoluyla öğrenirler. Bu bakımından; çocuklar normal olmayan sosyal davranışlar nedeniyle cezalandırılır veya görmezden gelinir ve kültürel olarak uygun olarak görülen olumlu davranışlar için ödüllendirilir veya pekiştirilir. Bu açıdan bakıldığında akranlar birbirlerine karşı davranışları kontrol eden ve davranış değişikliğine neden olan ilişkileri yaşarlar (Rubin ve diğerleri, 2005).

Etolojik (doğal ortamında hayvan davranışını inceleyen bilim dalı) teori çocukların akran ilişkileri çalışmalarında yeni ve önemli bir etki sağlamıştır. Etolojik yaklaşım biyoloji ile ilişkiliyi başlatma, sürdürme ve bitirme arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Etolojik teoriye göre; sosyal davranış ve organizasyon yapısı biyolojik kısıtlamalarla sınırlandırılır ve evrimsel adaptasyon görevine hizmet ederler (Hinde&Stevenson-Hinde, 1976; akt. Rubin ve diğerleri,2005)

Modern insan etnolojik araştırmalarda temel odak nokta, sosyal davranışlarının ve grupların yapısını ve organizasyonunu ayrıntılı açıklanmasının sağlanması olmuştur (Strayer & Santos, 1996) Ayrıca etnolojik yaklaşımda kullanılan doğal ortamda davranışların gözlemi; çocukların akran ilişkilerinde ve etkileşimleri üzerine nasıl çalışması gerektiği konusunda büyük etkisi olmuştur (akt. Rubin ve diğerleri, 2005).

Harris'in sosyal grup teorisi; anne ve babaların çocukların kişiliklerini biçimlendirir görüşüne karşılık kişilik ve sosyal gelişim de akran gruplarının daha önemli rol oynadıklarını ileri sürer. Harris'e göre çocuklar kendilerini evlerinin dışında bulurlar ve zamanlarını geçirdiği grupların normlarını üstlenirler ve bu gruplar da diğer akran grupları tarafından oluşturulur. Aynı zamanda sosyal psikoloji yaklaşımları üzerine grup içi normları, grup içi önyargıları ve grup dışı düşmanlıkların önemliliği ve grup

süreçlerinin sosyal bilişsel bakış açıları ile düşünüldüğünde; akran grupları içinde çocukların kimliklerinin geliştiğini ileri sürer (akt. Rubin ve diğerleri,2005).

Kaymak, Bilbay ve Çetin (2002); çocukların akran ilişkilerinin bağımsızlık, paralellik, tamamlayıcı evre, etkileşimci evre olmak üzere dört iletişim yapısı içerisinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Bu dört iletişim yapısına bakıldığında oyunun yapısıyla benzer özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bağımsızlık evresinde çocuk akranlarıyla etkileşime girmeden oyunu veya etkinliğini sürdürür. Bu evre; oyun türlerinden tek başına oyunun özelliklerini taşımaktadır. Paralellik evresinde ise; adından anlaşıldığı gibi çocuk etkinliği iki veya daha fazla akran ile bağımsız olarak sürdürür. Bu evre ise paralel oyunla benzer özelliklere sahiptir. Üçüncü evre olan tamamlayıcı evrede; akranlar arasında işbirliği varmış gibi gözükse de etkinliklere birbirlerinden bağımsız olarak sürdürür. Tamamlayıcı evrenin bu özellikleri Parten'in birlikte (kooperatif) oyun türünün özelliklerini taşımaktadır. Son evre olan etkileşimci evrede ise çocuklar birbirleriyle etkileşimde bulunarak rollerini sürdürürler. Etkileşimci evrenin bu özellikleri Parten'in öne sürdüğü işbirlikçi oyunun yapısal özelliklerini hatırlatmaktadır. Akran ilişkilerinin evreleri ile oyun türlerinin içeriklerinin birbirine benzerlik göstermesi; akran ilişkilerinin oyun sürecinde gerçek anlamda başladığını ve geliştiğini göstermektedir.

Harris'in aile ve aile içinde oluşan ikili ilişkilerine arkadaşlık ilişkisi olarak bireysel gelişiminde önemsiz olduğu görüşü diğer araştırmacılar tarafından eleştirilmiş, (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Aynı zamanda Harris'in teorisi normal ve anormal gelişim için akran gruplarının ve akran ilişkileri ve etkileşimleri öneminin vurgulanmasını desteklemişlerdir (akt. Rubin ve diğerleri,2005).

Son yirmi yılda yapılan çalışmalarda araştırmacılar çocuğun sahip olduğu "tipik" akran etkileşiminin yeterli olmadığını ve akran ilişki deneyimlerinin ileri dönemdeki uyumsuzluğa yönelik risk taşıdığını ileri sürmüşlerdir. Örneğin; özellikle sıklıkla gösterilen saldırgan davranışının sonucu olarak okul öncesi dönemde görülen akran reddi deneyiminin ergenlikte ve yetişkinlikte okuldan atılma, suçluluk gibi psikopatolojik yordayıcı sonuçları olduğu bilinmektedir (Rubin ve diğerleri, 2007).

Çocukların akran ilişkilerinde yaşadığı deneyimlerde akran ilişkilerini etkilemektedir. Akranların yardım etme ve paylaşma davranışları okul öncesi dönemde gözlemlenmesi artmaktadır. Çocukların artan sosyal bilişsel becerilerinin sonucu olarak çocukların çelişen fikirleri düşünmek için gönüllü olmaları da arttığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak arkadaşının elinden zorla araçsal saldırganlığın; yaş değişkenine bağlı olarak azaldığı görülmektedir (Rubin ve diğerleri,2005).

Gülay (2008); akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen etmenleri; bireysel farklılıklar başlığı altında; sosyal çekingenlik, utangaçlık, aşırı hareketlilik, sosyal kaygı, mizaç, kendilik kavramı, zihinsel yeterlilik, dil, fiziksel çekicilik, cinsiyet faktörleriyle beraber; diğer etmenleri ise aile ve kültür olarak değerlendirmiştir.

Rubin ve diğerleri (2005); akran ilişkileri konusunda genlerin, biyolojinin, ailenin, ve akranların çocuklarda ve ergenlerde uyum ve uyumsuzlukta oynadığı rollerin araştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Erken sosyal etkileşimde dinamik özellikler (uyumluluk, çekingenlik, işbirliği, saldırganlık gibi) çocukların sonraki sosyal ilişkilerinin kalitesini ve uzun süreli uyumunu etkiler (Parker & Asher, 1987; Rubin, Chen, McDougall, Bowker ve McKinnon, 1995; akt. Yuzawa ve Yuzawa, 2001). Yapılan araştırmalarda okul öncesi döneme kadar çocukların belirli bir düzeyde sosyal becerileri edinemedikleri zaman risk altında olma olasılığının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Parker ve Asher, 1987). Bu yüzden bu dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve sosyal yeterliliklerin artırılması gerekmektedir.

2.5. ZORBALIKLA İLGİLİ KURAMLAR

Zorbalık ve istismar gibi davranışlar sahip olduğu özellikler bakımından daha çok saldırgan davranışların bir alt boyutu olarak ele alındığı görülmektedir (Boulton, 1999; Smith, 1991; Smith, Madsen ve Moody, 1999). Bu açıdan bakıldığında, saldırganlığı açıklamaya çalışan teorilerin aynı zamanda zorbalığı da açıklamaya çalıştığı söylenebilir (Atlas ve Pepler, 1998).

Saldırganlık konusunda ileri sürülen ve zorbalık davranışlar ekseninde de düşünülebilecek olan yaklaşımlar ve teoriler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

2.5.1. Biyolojik ve Evrimsel Teori

Saldırganlık davranışlar ve zorbalık davranışları ekseninde bu davranışlarının nedenini açıklayan yaklaşımlardan biri biyolojik ve evrimsel teoridir. Biyolojik ve evrimsel teorinin kendi içinde saldırganlık ve zorbalık davranışlarını döngüsel bir düzen içinde açıklayabildiğini söylemek mümkündür. Bu iki teoriyi açıklayan bilim insanlarından başlıcaları Darwin, Freud, Lorenz olarak bilinmektedir. Bu bilim insanlarına göre saldırganlık davranışları içgüdüseldir ve saldırganlık davranışları genlerle ilişkilidir. Freud ve Lorenz, saldırganlığın içgüdüsel olduğunu belirterek bunu kalıtsal temele dayandırmışlardır.

Freud başta olmak üzere, saldırganlığı içgüdüsel olarak açıklayan kuramcılar, saldırganlık içgüdüsünün libido adı verilen, doğuştan gelen, yaşam boyu süren dönemlerde ilk belirtilerinin ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. Saldırganlığın bir içgüdü olduğunu savunanlar, organizmada bir mekanizmanın saldırganlığı içeren davranışlara yol açtığını ileri sürmüşlerdir. Beyin, merkezi sinir sistemi ve endokrin sinir sisteminin saldırganlığı oluşturduğu görüşünü savunmuşlardır. Saldırganlığı açlık, susuzluk cinsel uyarılma gibi doğuştan gelen bir saldırganlık içgüdüsü ya da dürtüsü ile açıklamaya çalışır. Buna göre insanlar, kendilerini hayvanlar gibi saldırgan davranışlarda bulunmaya yatkın bir saldırganlık içgüdüsü ile doğmaktadırlar. Saldırgan davranışların temelinde de bu içgüdü yatmaktadır (Ersoy, 2001, Şahan, 2007; akt. Akkuş, 2008).

Saldırganlık davranışlarını evrimsel bakış açısıyla açıklayabilen etyolojik yaklaşım; insanları hayvanlar âleminin bir parçası olarak ele alıp saldırganlığın kökenini evrimsel sınıflandırma çalışmaları ışığında inceler. Aslında davranışsal olarak kuram ve teorilere baktığımızda temelinin etyoloji alanında yapılan çalışmalarla atıldığını söylemek mümkün olabilir (Bora, 2012)

Lorenz; saldırgan davranışlarını çeşitli hayvanları doğal ortamlarındaki davranışlarını gözleyerek açıklamaya çalışmıştır. Lorenz; saldırgan davranışların dışsal uyarıcılar tarafından başlatıldığını ileri sürmüştür. Aynı zamanda saldırgan davranışların türünün

devamını ve çevreye adaptasyonun sağlanması gibi önemli işlevlerinin olduğunu savunmuştur (Çetinkaya, 1991; akt. Karakuş, 2008).

Lorenz saldırganlık davranışlarını hayvan gözlemlerinden elde ettiği bulgular ışığında açıkladığı için; tek düze ve ritüel davranışlar olarak görmüştür. Oysaki insanda görülen saldırgan davranışlar çeşitlidir ve sebepleri bazen meydana geldiği ortama, bilişsel ve sosyal özelliklere göre değişebilmektedir.

Bu yaklaşımın öncülerinden Konrad Lorenz 'e göre saldırganlık, canlıları hayatta tutmaya yönelik bir dürtü olarak kabul eder. Aynı zamanda saldırganlık; en güçlüyü ayakta tutup; genç nesilleri koruyarak türlerin doğadaki dağılım dengesini sağlayan bir kuvvettir. Lorenz saldırganlığın insanoğlunun içinde sürekli bir birikim halinde bulunan bir dürtü olduğunu ve sürekli bir şekilde tatmin edilmesi gerektiğini söylemiştir. Lorenz hayvanlar alemindeki etobur hayvanların, birbirlerine zarar vermedikleri bir takım ritüel dövüşlerle bu enerjilerini boşaltabildiklerini, insanların ise etobur hayvanlar ailesine ait olmadıklarından söz konusu ritüel dövüşler gibi saldırganlığı bastıran koruma mekanizmalarına sahip olmadıklarını ileri sürmüştür (Bora, 2012) <http://www.biltek.tubitak.gov.tr/gelisim/psikoloji/insan.htm>

Evrimsel teori; zorbalık davranışlarını sadece temel şekillerde geliştirmiştir (Kolbert & Crothers, 2003). Zorbalık ve saldırganlık davranışlarında cinsiyet farklılığı ve kadınların veya erkeklerin zorbalık davranışla gösterdikleri tepki stratejiler cinsel seçim kuramı ile açıklanmaktadır. Zorbalık davranışlarına evrimsel bakış açısı zorbalığın ahlakını savunmak değildir. Evrimsel yaklaşım; karşılıklı davranışların ve adaletin kökleridir (Trivers, 1971, Pellegrini ve Archer, 2005, akt. Monks ve diğerleri, 2009). Saldırganlığı hayvan davranışlarını gözlemleyerek inceleyen araştırmacı etologlar (hayvan davranışlarını doğal ortamlarında gözleyen araştırmacılar) saldırganlığın evrim süreci içinde önemli bir işlevi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşıma göre; saldırgan ve zorba davranış, türün en güçlü ve genetik olarak en uygunlarının hayatta kalmasını sağlayarak, türlerin evrimsel gelişiminde uyumsal bir işlev görmektedir. Bu yaklaşım; her ne kadar hayvan davranışlarına odaklanmışsa da insan davranışlarını açıklamak için de kullanılmakta ve bu yüzden eleştirilmektedir. Etologlar aynı psikanalizciler gibi saldırganlığı insan doğasının kaçınılmaz bir parçası olarak görmüşlerdir. Ancak

etyologlar; saldırganlığı uyum sağlayıcı bir davranış olarak görürken, psikanalizciler saldırganlığı yıkıcı dürtülerin temsilcisi olarak görmektedir (Ünlü,2004).

2.5.2. Sosyal Bilişsel - Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi; davranışlarının nasıl öğrenildiğini çevresel etmenlere göre açıklayan önemli kuramlardan bir tanesidir. Sosyal öğrenme teorisine göre yeni davranışlarının öğrenilmesi sosyal ortam içerisinde gerçekleşir. Sosyal öğrenme teorisi; çevrenin ve bilişsel faktörlerin davranışların öğrenilmesinde etkili olduğunu ileri sürer.

Sosyal öğrenme kuramına göre; çocukların saldırgan eğilimler geliştirmeleri sosyal durumlara ilişkin uyum sağlamaya dönük olmayan bilişsel yüklemeleri, düşünme biçimleri, inançları ve şemalarıyla ilişkilidir. (Dodge, 1993; akt. Monks ve diğerleri, 2009).

Okulda ve bakım merkezlerinde görülen zorbalık davranışları ve kardeş istismarı ailenin yetiştirme durum özellikleriyle ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Bağlanma teorisinin katkısının düşünülmediğinde zorbalık davranışlarının aile değişkenleri üzerine olan etkisi, sosyal öğrenme, gözlem yoluyla zorbalık davranışlarının bireysel olarak öğrenme, rol modelleme ve pekiştirme yoluyla olabilmektedir (Baldry, 2003, akt. Monks ve diğerleri,2009). Aynı zamanda Farrington (1993) and Twemlow and Fonagy (2005) yaptıkları araştırmalarda hem anne-babaların hem de öğretmenlerin olmak üzere yetişkin rol modellerinin çocuklar üzerine etkisi olduğunu tespit etmişlerdir (akt. Monks ve diğerleri, 2009).

Albert Bandura'nın ilk 1977 yılında ileri sürdüğü "Sosyal Öğrenme Teorisi" ilerleyen araştırmalarla beraber "Sosyal Bilişsel Teorisi" olarak değişmiştir. Sosyal Bilişsel Teori, meydana gelen davranışların hem dışsal uyarlardan, hem de içsel bilişsel süreçlerden etkilendiğini ileri sürmektedir (Bandura 1989, akt. Bektaş, 2007).

Bandura'nın teorisinde zorbalık davranışları gözlem yoluyla öğrenilir. Sosyal öğrenme kuramı, saldırganlığın dışsal, sosyal ve çevresel nedenlerden dolayı ortaya çıktığını belirtmektedir. Saldırganlığın başlangıcı, çocukluk dönemindeki bağımlı eğitim, gözlem yoluyla (medyadaki ya da gerçek yaşamdaki saldırgan davranış modellerini gözleyerek),

doğrudan yaşantılarla (saldırgan davranış için ödüllendirilmiş olma) ve kendilik düzenlemesi (ortaya çıkan davranış için kendi kendini cezalandırma ya da pekiştirme gibi) yoluyla kazanılmakta ve devam ettirilmektedir (Amodei ve Scott, 2002, akt. Bektaş, 2007).

Saldırganlığın büyük ölçüde sosyal çevredeki koşulların, ödül ve cezalarla öğrenilmiş deneyimlerle tetiklenebileceğine dikkat çeken ve adı Bandura ile anılan "Sosyal Öğrenme Kuramında insanın doğasına ait nefret ve saldırganlık hisleri inkâr edilmiyor olsa da, bu hislerin davranışa dökülmesinde sosyal öğrenmelerin, dolayısıyla da "dış" etmenlerin etkili olduğu ileri sürülmüştür (Ünlü, 2004).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramı, saldırganlığın açıklamasında model alma ve özdeşim kurmanın yanı sıra saldırganlığa ilişkin şemaların da üzerinde durmaktadır. Saldırgan davranmanın normal olduğunu düşünen bir çocuk saldırgan şemaları oluşturma eğilimindedir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre; çocuğun kritik gelişim dönemlerinde saldırganlıkla ilgili oluşturduğu şemalar, saldırganlığı olumlu bir davranış olarak tanımlıyorsa çocuk ilerde de saldırganca davranışlar sergilemektedir (Eron, 1994; akt. Karakuş, 2008).

2.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Kuramı

Bilişsel teorinin zorbalık davranışlarının açıklanmasına katkısı; bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır. Sosyal bilgi işleme kuramı; bu etki alanı içinde bireysel farklılıklar üzerinde odaklanmaktadır. Sosyal bilgi işleme sürecinde yer alan modellerde; çocuğun sahip olduğu bilişsel ve duygusal süreçlerin saldırgan bir davranışta bulunmasında nasıl etkili olduğuna ışık tutmaktadır. İlk önce Dodge tarafından geliştirilen bu kuram; doktora öğrencisi Crick ile beraber geliştirilmiş ve alan yazınında kabul edilen bir kuram olarak yer almaya başlamıştır. Crick ve Dodge (1994) geliştirdiği bu kurama göre; çocuğun akranı tarafından gösterilen problemi sosyal davranış uyarıcılarını karşı gösterdiği davranışsal tepkinin aslında bir dizi bilişsel bir süreçten oluştuğu ve bu süreçlerde meydana gelen bir sorunun olası saldırgan davranışa neden olur. Crick ve Dodge (1994)'nin sosyal bilgi işleme kuramı çarpık veya olağandışı sosyal bilgi süreci saldırganlık davranışı ile sonuçlanabileceğini ileri sürerek etkili olmuştur. Bu bakış açısıyla (Crick & Dodge, 1999)'a göre saldırganlık ve özellikle

zorbalık davranışları uyumsuz bir cevaptır. Sutton (1999); okul zorbalığının zorbalar üzerine bazı sosyal beceriler gerektirdiği ve zorbalığı organize eden zorba çocukların zihin kuramının değerlendirilmesinde yüksek puan aldıklarını tespit etmiştir. Dodge ve Rabiner (2004)'a göre sosyal bilgi işleme kuramı; sosyal dünya da ve sosyal gelişim de zihinsel işlemlerin davranışsal tepkiyi nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Crick ve Dodge (1994)'e göre bireyler biyolojik kapasiteleri ve geçmiş yaşantılarındaki deneyimleri ile sosyal durumlara tepki vermektedirler.

Dodge 1986'daki ilk kuramında bu modelde yer alan sosyal bilgi işleme modellerini; çocuğun sosyal bir davranışa karşılık vermeden önce; dört farklı bilişsel basamağın işlediğini ileri sürmüştür. Dört farklı bilişsel basamaklar; sosyal davranışın ipuçlarını kodlama; bu ipuçlarının betimlenmesi ve yorumlanması, meydana gelen davranışına olası cevaplar için zihinsel arama ve davranışa verilecek cevabın seçilmesi olarak açıklanmıştır. 1. ve 2. Basamakta yer alan davranışlardan sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması sırasında; çocukların durumlarla ilgili özellikle ipuçlarına odaklandığını ve ipuçlarını kodladığını ve bu ipuçları temelinde sosyal davranışının yorumlanmasını meydana getirir. 3. ve 4. Basamakta ise; çocuk uzun süreli hafızasında yer alan olası sosyal davranışa verilecek cevaba ulaşır, bu cevapları zihinsel olarak değerlendirir ve daha sonra en uygun olan sosyal cevabı seçer ve davranışa cevap verir.

Crick ve Dodge (1994) tarafından yeniden geliştirdiği bu kurama göre çocukların sosyal davranışlarındaki sosyal bilgi işleme süreç modelleri çocukların sosyal uyumlarını anlamada önemli ilerlemeler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Dodge, 1985, 1986; Dodge & Crick, 1990; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Heusmann, 1988; Ladd & Crick, 1989; Rubin & Krasnor, 1986; Slaby & Guerra, 1988; Yeates & Selman, 1989; akt Crick ve Dodge,1994). 1986 yılında Dodge tarafından öne sürülen sosyal bilgi işleme modellerine Crick ve Dodge (1994) süreci daha iyi açıkladığı düşünülen basamaklar eklenmiş ve figür 1'de olduğu gibi formüle edilmiştir.

Dodge tarafından 1986 yılında öne sürülen kuram içinde yer aldığı gibi Crick ve Dodge tarafından yenilenen kuramda da öncelikle çocukların sosyal konumları bir dizi biyolojik yeteneklerle sınırlı olduğu ve aynı zamanda geçmiş deneyimlerindeki bilgilerle meydana geldiği öne sürülmüştür.

Çocuklar sosyal davranışlarının ipuçlarını bir girdi olarak alırlar. Çocukların davranışların yanıtları bu ipuçlarının bir fonksiyonudur. Bu yenilenen model; dışsal ve içsel ipuçlarının kodlanması, bu ipuçlarının yorumlanması ve zihinsel betimlenmesi, davranışsal amacın açıklanması veya seçimi, davranışa verilecek cevaba erişimi ve yapılandırılması, davranışa verilecek cevabın kararı ve davranışın sergilenmesi basamaklarını içermektedir

Bu kuramda yer alan süreçler aşağıda ve şekil 1’de yer almaktadır:

1. Sosyal davranışta yer alan ipuçlarının kodlanması
2. Sosyal davranışta yer alan ipuçlarının yorumlanması
3. Sosyal davranışta yer alan amaçların belirlenmesi
4. Sosyal davranışa karşı uygun tepkinin erişimi ve yapılandırılması
5. Sosyal davranışa karşı uygun tepkinin karar verilmesi
6. Sosyal davranışa karşılık tepkinin sergilenmesi

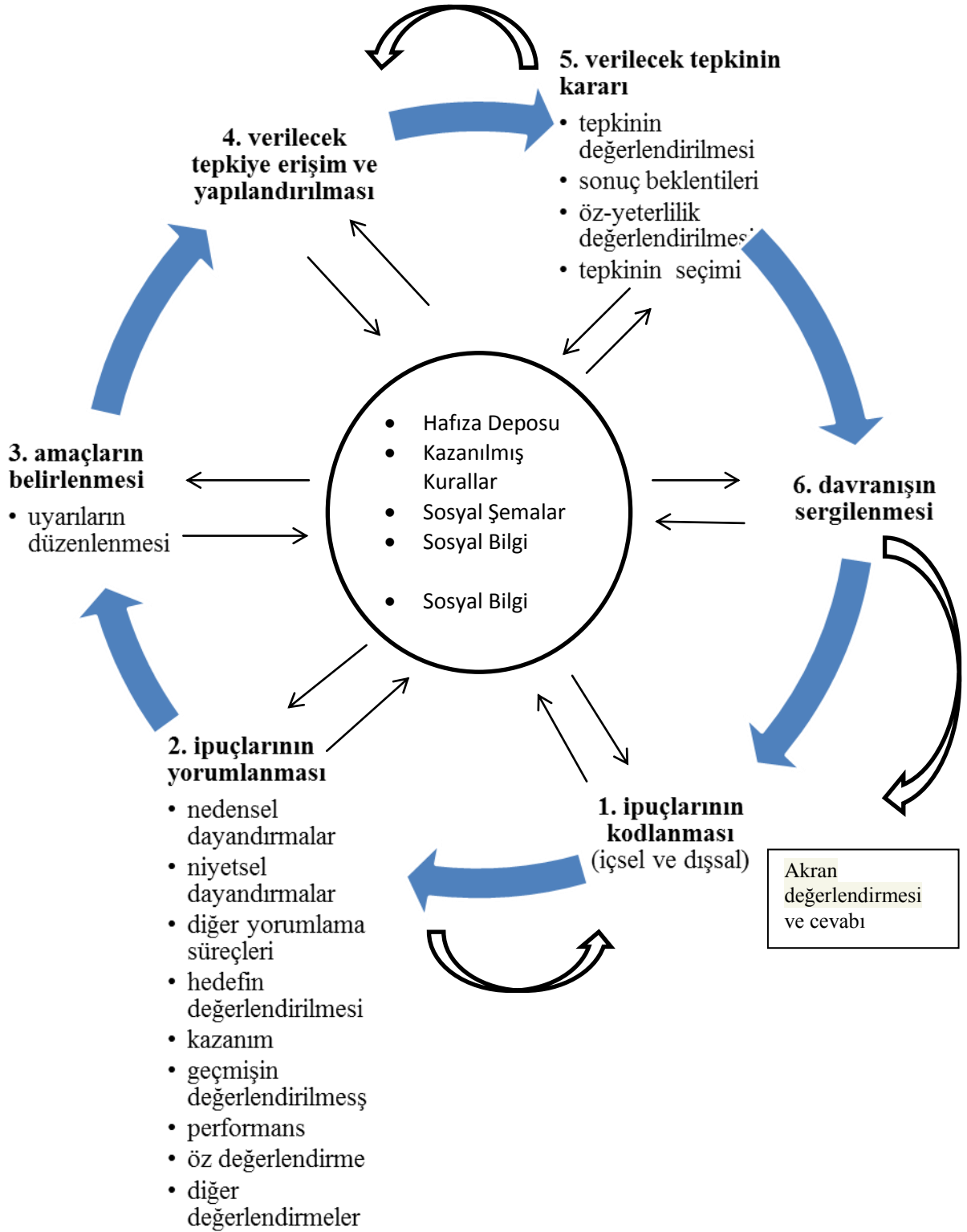
Dodge’nun 1986 yılında ileri sürdüğü ilk kuramına benzer bir şekilde 1. ve 2. Basamak arasında yer alan sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması sırasında çocuklar özellikle durumsal ve içsel ipuçlarına dahil olurlar, bu ipuçlarını kodlarlar ve daha sonra onları yorumlarlar. İpuçlarını yorumlama bir veya birden fazla bağımsız süreci içerirler. Bunlar “a. Uzun süreli bellekte saklanan durumsal ipuçlarının kişileştirilmiş zihin temsillerinin arasından seçilmesi, b. Amaçlanan hedefin niçin başarılıp başarılmadığıyla ilişkili meydana gelen bir değerlendirmeyi içeren nedensel analiz c. Niyet atfedeni içeren durumla ilgili diğer görüşlerle ilgili çıkarımlar d. Değerlendirmenin amacının herhangi bir sosyal değişim için sağlamak için olup olmadığı, e. akranıyla önceki geçmişinin değerlendirilmesini yaparak öz yeterlilik tahminlerinin ve beklenti sonuçlarının değerlendirilmesi f. Akranlarını ve kendisinin değerlendirmesini yaparak önceki ve şimdiki değişimi anlamlandırarak çıkarımlar yapılması” olarak ileri sürülmüştür.

Bu yorumsal süreçler; bellekte saklanan sosyal şema ve sosyal bilgi gibi bilgilerden etkilenebilir veya yönlendirilebilir. Buna ek olarak yorumsal süreçler bu bilgilere sonradan değişimler ve değişiklikler ile sonuçlanabilir.

3. basamak sırasında, durumu yorumlanmasından sonra; çocukların durum için bir hedef veya istenen bir sonucu seçmeleri veya hazır bir hedefle devam etmeleri ileri sürülmüştür. Çocuk karşılaştığı durum için hedeflediği ve istediği sonucu seçtiği (zorbalık davranışını izlemek, zorbalık davranışa karşılık vermek, istenilen bir oyuncak elde etmek) veya önceden belirlenen hedefi devam ettiği ileri sürülmüştür. Çocuklar sosyal durumlara yönelik hedef yönelimleri ve eğilimlerini getirdikleri ve aynı zamanda bu hedefler yeniden gözden geçirilir ve sosyal uyaranlara verilen cevaplarla yeni hedefler oluşturulur.

4. basamakta; çocukların duruma yönelik olası cevapları hafızadan ulaşırlar veya özgün bir durumsa eğer sosyal ipuçlarına cevap vermek için yeni davranışları inşa edebilirler. Bu cevaplar; seçilen hedef tarafından başlatılması mümkün olabilir.

5. Basamakta ise çocuklar önceden erişilen veya yapılandırılmış tepkileri değerlendirirler ve irade için değerlendirilmeye en uygun tepkiyi seçtikleri ileri sürülmüştür. Çocukların tepkilerinin değerlendirmelerini ve sonuçlarını içeren bir dizi faktör önerilmiştir. Çocuklar her tepkiyi kullandıktan sonra onaylamayı beklerler (sonuç beklentileri), çocukların sahip oldukları becerilerindeki güven derecesinin her tepkide sergilenmesi (öz-yeterlilik), ve her tepkinin uygunluğunun değerlendirilmesi (tepki değerlendirilmesi). 6.aşamada; tercih edilen tepkinin davranışsal olarak sergilenmesi basamağıdır. Bu basamakta; sosyal etkileşim ve zihinsel süreç durmaz, fakat birbirini takip eden olaylar; bu sözü edilen basamaklardan dönüşümü olarak kavramsallaştırıla bilinir (Crick ve Dodge,1994)



Şekil 1: Sosyal Bilgi İşleme Süreci
(Crick ve Dodge,1994)

2.5.4. Sosyo Kültürel Teori

Sosyo kültürel teoriler bireysel faktörlerinin farklılığı yerine davranışın içinde bulunduğu durumsal faktörlerin önemini açıklamaya odaklanmıştır. Sosyal kültürel teori; okul, çalışma ortamı, bakım merkezleri, ev ortamı gibi çevrelerin kültürlerinin önemi açıklamaya çalışır. Zorbalık davranışlarını içinde bulunduğu kültürün içinde görmeye ve yaygınlığını azaltmaya ihtiyaç vardır. Araştırmalar; demokratik olmayan ve katı bir hiyerarşi olan ortamlarda özellikle yaygın olduğunu belirtmişlerdir (Leymann, 1996; Roland & Galloway, 2002). Zorbalık davranışlarının zorbalık davranışlara karşı kuralların açık olduğu yoksa dolaylı olarak ödüllendirildiğini açıklamak araştırmalarda önemli olmuştur.

Zorbalık davranışlarını bu yaklaşımla açıklayabilmek için Bronfenbrenner'in çevre teorisiyle beraber değerlendirmek gerekir. Sosyo kültürel bakış açısıyla zorbalık davranışlarını baktığımızda; çocukların bireysel özelliklerinden kaynaklanan değil tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir. Arkan zorbalığı; soyutlanmış ve bireysel bir olay değil; bireysel faktörlerin ergenin ilişkide olduğu kişiler ve ortamla etkileşiminin bir ürünüdür (Doğan,2010).

Çevre teorisinde yer alan mikrosistemdeki iç dinamikler; çocuğun günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkileri içerir. Mikrosistemde yer alan ilişkiler; aile, okul ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır. Araştırma bulguları, aile ortamının özellikleri ile zorbalık davranışları arasında yakın bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir (Schwartz ve diğerleri 1997, Butler ve Platt 2008, Farrington,1999). Aynı zamanda mikrosistem içinde yer alan okulun fiziksel ortamı, öğretmenlerin davranışları ve okul atmosferi akran zorbalığına yön verip zemin hazırlayıcı veya önleyici olabilmektedir. Örneğin, okul bahçesi ve oyun alanlarının yetersiz denetimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin zorbalık davranışlarını görmezden gelmesi, okul yönetimi tarafından fiziksel cezanın uygulanması, öğrencilerin okul atmosferi hakkındaki negatif düşünceleri ve okuldaki akranların saldırgan davranışlar sergilemesinin akran zorbalığı ile yakın ilişkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir

(Idsoe ve diğeri 2008). Ayrıca, okula yabancılaşma hissinin öğrencilerde akran zorbalığına neden olan bir risk faktörü olduğunda bulunmuştur (Natvig ve diğeri 2001; akt. Doğan, 2010). Bununla beraber okulun fiziksel ortamın yetersizliği, öğretmen ve okul yöneticilerinin yetersiz denetimi, okuldaki öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenlerin akran zorbalığı davranışlarının farkındalığı ve müdahalesi, zorbalık davranışlarıyla ilgili bilgi düzeyi, zorbalık gösteren çocukların akran grupları içinde kabul etme düzeyleri gibi mikrosistem içinde yer alan faktörler zorbalık davranışlarının meydana gelmesini etkilemektedir. Mezosistem içinde yer alan aile, akran grupları ve okul arasındaki ilişkilerin birbirleriyle olan etkileşimin zorbalık davranışlarını etkileyebilmektedir. Aile içinde meydana gelen saldırganlık veya zorbalık davranışlarını akran ilişkilerinde göstermesi mümkündür. Aynı zamanda çocukların akranlarıyla olan ilişkileri aileleriyle olan ilişkilerini de etkilemektedir. Bütün bu ilişkilerin okul atmosferine de yansması mümkün olabilmektedir. Okul ve aile arasındaki iletişimin yetersiz veya eksik olması durumunda hem ebeveynler çocuklarının akademik ve bireysel gelişimini takip etmekte zorlanmakta hem de öğretmenler öğrencinin gösterdiği saldırgan/zorbaca davranışları aile ile paylaşmakta güçlük çekmektedirler (Doğan, 2010). Çevre teorisi kapsamında yer alan ekzosistemde çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkilediği ilişkiler yer almaktadır. Aile bireylerinden birisinin sağlık, iş durumu gibi dışsal faktörler çocukların gelişimini dolaylı yoldan etkilenebilir. Aynı zamanda otoriter iş yaşamında yüksek stres ve anlaşmazlık yaşayan bir ebeveyn aile içinde daha otoriter bir tutum sergilediği tespit edilmiştir (Schneewind 1986; akt. Doğan, 2010). Bu etkenlerle beraber okullarda zorbalık davranışlarına karşı bir eğitim önleme programının ve rehberlik hizmetlerinin yeterli olmaması, okulda meydana gelen zorbalık davranışlarına karşı alınan önlemlerin yetersiz olması zorbalık davranışlarının artmasına neden olabilir (Barboza ve diğeri 2009). Ailelerinden veya yakın çevresinden tanık olduğu zorbalık davranışlarını, okul ortamında tanık olunmasına bile sergileyebilmekte; diğer akranlarına yönelik olumsuz model davranışlarına tanık olmasına neden olabilmektedir (Doğan, 2010)

Zorbalık davranışlarını daha geniş bir bakış açısıyla değerlendiren makrosistem ve kronosistem çocuğun çevresindeki çevresel faktörlerin zorbalık davranışlarına nasıl etkilediğini açıklayabilen diğer iki sistemdir. Makrosistem içinde yer alan; toplumun

kültürel değerleri, yasaları, inançları, tutumları, sosyal ve ekonomik durumları kapsamaktadır (Bronfenbronner, 1989, akt. Doğan,2010).

Mikro sistemi oluşturan birçok parçalardan biri, medya diğeri ise çocuğun yaşadığı çevredir. Şiddetin kabul gördüğü toplumlarda zorbalık davranışlarına daha sık rastlanılmaktadır. Aynı zamanda televizyon, film, video oyunları, internet gibi medyanın kollarının çocuklar üzerinden olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Televizyonda şiddet içerikli programlar izlemek ile çocukların gösterdikleri saldırgan ve antisosyal davranış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ve ayrıca çocukların, arkadaşlarına oranla daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri gözlenmiştir (Kuntsche ve diğeri 2006). Zimmerman ve diğeri (2005) ise çocukların 4 yaşında şiddet içerikli TV programı izlemesinin 6 ile 11 yaşları arasında gösterdikleri zorbalık davranışı ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Doğan, 2010).

Çocuğun yaşadığı çevrenin özelliklerinin de çocuğun gösterdiği saldırgan ve zorba davranışlar üzerinde etkisi vardır. Araştırmalar, çocukların akademik başarısı ve davranış problemleri ile yaşadıkları mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, şiddetin ve yoksulluğun yoğun olduğu semtlerde yaşayan çocukların diğeri çocuklara oranla pek çok gelişimsel (örn. bilişsel, duygusal) problem yaşadıkları bulunmuştur (Leventhal ve Brooks-Gunn 2004). Ayrıca yaşadıkları mahallede şiddet içerikli veya suça yönelik davranışları (örn. sokak kavgası, çete üyesi olma, hırsızlık) gözlemleyen veya bunları yapmaya zorlanan ergenlerin, okuldaki arkadaşlık ilişkilerinde de benzer davranış örüntüleri sergiledikleri bilinmektedir (Schneiders ve diğeri 2003; akt. Doğan,2010)

Zorbalık davranışlarının; kronosistem sistemi içinde zorba davranışları gösterme ve bunlara maruz kalmanın zaman içerisinde nasıl değiştiğini açıklamaktadır. Örneğin, okul döneminin başında zorbalık davranışlarına maruz kalan bir ergen, zamanla arkadaş ilişkilerinin değişmesi, aile ve okul yönetiminden aldığı sosyal destek ile okul dönemi sonunda kurban olmaktan kurtulabilir. Öte yandan, dönem başında sadece olaylara tanıklık eden bir öğrenci, zorbalık yapan akran grubunun etkisiyle dönem sonunda kendisini bu zorba grubun içinde bulabilir (Barboza ve diğeri 2009). Bir başka faktör de zaman içerisinde okul yönetiminin akran zorbalığı hakkındaki farkındalığının ve

önlem almaya yönelik çalışmalarının artması olabilir. Böylelikle zamanla bir okul içerisinde bu tür zorbalık davranışlarının sıklığında ve şiddetinde azalma görülmesi beklenir (Doğan,2010)

2.5.5. Psikoanalitik Teoriler

Saldırganlığın nedenlerini ortaya koymaya yönelik diğer bir yaklaşımsa psikoanalitik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda adı geçen önemli temsilcilerden öncü iki isim; Sigmund Freud ve Erich Frommdur. Freud, tüm canlıların birbiriyle yarışan yaşam içgüdü (Eros) ve ölüm içgüdü (Thanatos) olarak iki temel içgüdüye sahip olduğunu ileri sürmüştür. Freud'a göre ölüm içgüdü canlının kendisini yok ederek hayatın getirdiği rahatsızlıklardan kurtulmasına yönelik çalışırken yaşam içgüdü, onu koruma görevi üstlenerek ölüm içgüdüyle çatışmaktadır. Bu iç çatışma sonucunda yaşam içgüdüne yenik düşen ölüm içgüdü kendisini dışa yönelik bir saldırganlık, yönetme ve güç sahibi olma arzusu şeklinde yansıtır. Freud'un kuramında saldırganlık, her zaman olumsuz ve zarar verici bir dürtü olarak yer alır. İnsanoğlunun davranışlarına ölüm ve yaşam içgüdüleriyle yönlendirildiğini savunmuştur.

Freud, psikanalitik kuramı ile çocuklarda saldırganlığın cinsel içgüdüye bağlı olarak ortaya çıktığını savunmuştur. Psikanalitik teoriye göre, libido denilen doğuştan gelen, haz veren uyum sağlayan kişiliği ve davranışları oluşturan, yaşam boyu ruhsal gücün gelişmesi sırasındaki ilk aşama "oral (ağız) dönemdir". Bu dönemin başlarında bebek kendini ve diğer nesnelere, gerçeği ağza alma, emme, yutma, ısırma vb. davranışlarıyla tanımaya ve anlamlandırmaya çalışır. İlk dönemdeki edilgen ve bağımlı olan davranışla, dişlerle daha sonraları, kemirme gibi etkin ve saldırgan davranışlar şekline dönüşür. Ağızla ilgili sadistlik kişilik yapılarının ve insanda var olan yıkıcı eğilimlerin ilk belirtileri ortaya çıkmaya başlar. Bu dönemde takılıp kalma ya da bu döneme gerileme saldırganlığın temeli olarak kabul edilmiştir (akt. Ersoy, 2001, s.18 , akt. Gençtan, 1999, akt. Karakuş).

Fromm; insandaki saldırganlığın her zaman zararlı olmayabileceğini vurgulamıştır. Fromm; saldırganlığı zararlı ve zararsız olmak üzere iki çeşide ayırarak incelemiştir. Aynı zamanda canlıların kendilerini korumaya yönelik dürtüsel olarak doğalarında barındırdıkları saldırganlığı zararsız olduğunu ileri sürmüştür. Ancak karaktere

yerleşmiş ve insan arzularının bir sonucu olan saldırganlığın zarar verici boyutlara ulaştığını savunmuştur. Bu tür tehlikeli saldırganlıkların öç ya da haz almaya yönelik sadistik (başkaları üzerinde kontrol sahibi olma arzusu) ya da mazoşist (başkalarının egemenliği altına girme arzusu) formlarda görülebileceğine de ileri sürmüştür (akt. Bektaş, 2007)

2.5.6. Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramı

Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramında saldırganlık davranışı bir dürtü olarak görülmüştür. Bir içgüdünün tersine dürtü her zaman var olan, sürekli artan bir enerji kaynağı değildir. Dürtü; organizmanın yaşamsal bir ihtiyacı tatmin edilmediğinde ortaya çıktığından, yoksunluğu sona erdirici bir güç olarak hizmet eder. Yetersiz besinin açlık, yetersiz suyun susuzluk döngüsünü ortaya çıkardığı gibi, engellemede saldırganlık dürtüsünü ortaya çıkarır. Bu yaklaşım için ileri sürülen modelde; saldırganlığın her zaman engellemeden kaynaklandığını, engellenmenin de her zaman saldırgan davranışa yol açtığı ileri sürülmüştür. Bu ilk model sonradan pek çok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Her zaman engellenmenin saldırganlığa yol açmadığı, engellenin insanın saldırganlıktan başka; umutsuzluk, üzüntü tepkileri gösterme, depresyon belirtileri gösterebilir veya engellemeyi ortadan kaldıracı yeni problem çözme davranışlarına başvurabildiği ileri sürülmüştür. Engelleme-saldırganlık modelini son zamanlarda yeniden yorumlayan kuramcılar; engellenmenin kişide yarattığı olumsuz duygular ölçüsünde saldırganlığa yol açabileceğini ileri sürülmüştür. Bu görüşe göre; saldırganlığa yol açan şey, engellenmenin kendisi değil; engellenmenin yarattığı olumsuz duygulardır. Engelleme yaşantısı; bireyde öfke, düşmanlık ya da rahatsızlık duyguları hissetmesine yol açacak ve bu duygularda saldırganlıkla ilgili daha önceki yaşantıları ve saldırganlığa eşlik eden fiziksel tepkileri de harekete geçirecektir. Bu bilişsel sürecin sonunda saldırganlığın davranışının gösterilmesi çevresel koşullara bağlıdır. Bu teoriye göre engellenmenin ancak belirli koşullar altında saldırganlığın ortaya çıkmasında büyük bir rol oynadığı düşünülmektedir (Bektaş, 2007).

2.5.7. Dinamik Sistemler Kuramı

Dinamik sistemler kuramı (Dynamic Systems Theory), zorba ve kurban arasındaki ilişkinin gelişim sürecini incelemektedir. Bu kurama göre zorba ve kurban arasındaki

ilişki belirli bir kalıp içinde gelişir. İki tarafın davranışları zaman içinde birbirleriyle eşleşir. Örneğin, zorbanın kurbanı doğru bakmasıyla beraber kurban da saldırının başlayacağı yolunda endişeye kapılır ve bu durum sürekli bir hal alır. Bu davranışların tekrar edilmesinde olumlu pekiştireçler önemli rol oynar. Zorbanın davranışlarına gülen, onu destekleyen ve davranışlarından ötürü zorbaya saygı gösteren diğer öğrenciler ve/ya da kurbanın korktuğunu, kaygılandığını gösteren davranışlarla bu tekrar edilen davranışlar iyice pekiştirilir. Diğer yandan, zorbanın aldığı olumlu pekiştireçlerin sonucunda kurbanın daha şiddetli tepki vermesi bir yandan önceden kestirilebilir davranış kalıplarının oluşmasına diğer yandan da zorbanın, zorbalık tehditlerine yenilerini eklemesine neden olmakta ve sonuçta kırılması zor bir döngüsel süreç olmaktadır (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999; akt.Bektaş, 2007).

2.5.8. Bireysel ve Durumsal Faktörlerin Birleşimi

Zorbalık davranışlarını açıklayan yeni teoriler; bireysel farklılık faktörleri ve çeşitli anti sosyal davranışlara ışık tutabilecek modelleri geliştirmekte ve olası durumsal faktörleri bir araya getirmek için zorbalık davranışlarını açıklamaya çalışmışlardır. Bu teoriler kriminolojik bakış açısı ile örgütsel psikolojisi ile geliştirilmiştir. Aynı zamanda bu teoriler okullarda, bakım merkezlerinde ve kardeşler arası ilişkilerde zorbalık davranışlarına eşit bir şekilde uygulanması mümkün olabilmektedir. Zorbalık davranışlarını anlayabilmek için bu farklı araştırma yöntemlerinden birleşik bir yaklaşıma gelinmektedir. Hem durumsal faktörlerin (hiyerarşi yetersizliği, otoriter ve demokratik olmayan kültür) varlığı hem de bireysel faktörler (bağlanma, sosyal öğrenme modelleri, davranışların nedenlerini yorumlama stilleri ve diğer bireysel farklılıklar) olası zorbalık davranışlarını ve bu davranışların devamını sürdüren pekiştiren faktörleri meydana getirebilirler. Zorbalık davranışlarının sıklığını artıran faktörler; kurban tarafından zorbalık davranışına karşılık gösterilen davranışları ve kendisinden zorla alınan oyuncu geri alma gibi zorbalık gerektirebilecek, bir kazanç getirebilecek sonuçları içerebilmektedir (Monks ve diğerleri,2009)

Monks ve diğerlerine göre (2009) bu gibi yaklaşımlar; zorbalık davranışlarının ortaya çıktığı çeşitli davranışlara uygulanabilmektedir. Bu yaklaşımı farklı ilişkilerde ve farklı

durumlar içinde derinlemesine geliştirmeye ve durumsal ve bireysel faktörler arasındaki ilişkiyi değerlendirebilmeye ihtiyaç vardır.

2.6. SALDIRGANLIK VE ZORBALIK İLGİLİ TANIMLAR VE GÖRÜŞLER

İnsanın gelişimindeki çocukluk döneminde yürümeye başladığı andan itibaren sosyal dünyaya adım atmış olur. Kendisine yabancı gelen sosyal dünyayı öğrenmeye çalışırken farkında olmadan gözlemllediği sosyal ağlar içinde yer almaya başlar. Bu sosyal ağlar; sözler ve davranışlarla örülüdür. Çocuk bu sosyal ağları öğrenirken aynı zamanda anneden uzaklaşmayla neleri bağımsız olarak yapabileceğini ve yapamayacağını farkına varır. Bu dönemde ortaya çıkan ve “iki yaş sendromu” olarak adlandırılan bu dönem aslında çocuğun doğuştan getirdiği mizaç özelliklerinin ortaya koyduğu bir dönemdir.

Bu dönemde ve bu dönemin ileriki aşamalarında ortaya çıkan ağlama, çılgılık atma, öfke nöbetleri halinde bir şeyleri tekmeleme, parçalama, fırlatma ve nesnelere kırma erken dönem saldırganlık davranışları olarak adlandırılmıştır (Liu, 2004). Greydanus, Pratt, Greydanus & Hoffman’a göre (1992) bu dönemde görülen saldırgan davranışlar bir amaca ulaşmak için araç görevi görürler.

Saldırganlığın karşılığı olan “aggression” sözcüğü Latince kökenli bir sözcük olup, kelime anlamı: “Bir yöne doğru hareket etmek” tir. Bu sözcüğün kapsamında kesin bir tavır alış, tepki verme ve yok anlamları da yer almaktadır (Köknel.1999.s.158).

Saldırganlık hiddetli bakma, yumruklama, tekme atma ve ısırma içerirken; itip-kakma yuvarlanma oyunları; kovalama, hafif vurma, kuvvetli vurma ve yakalama oyunlarını da içerir. Sezgisel yaklaşıma uygun şekilde okul öncesi dönemdeki itip-kakma yuvarlanma oyunları, oyunsal ve saldırganlık davranışları bakımından tanımlanır (Pellegrini,2004).

Çocuğun bu sosyal ağı bilişsel gelişimle beraber anlamaya başlamasıyla; sosyal ağın diğer bir değişle sosyalleşme sürecine sözleri ve davranışlarıyla dahil olur ve sosyal yaşamın bir parçası olmaya başlar. Greydanus, Pratt, Greydanus & Hoffman’a göre (1992) bu dönemde ortaya çıkan saldırganlık davranışları yön değiştirmeye başlar ve direk olarak akranlarına yönelebilir.

İlk başları saldırganlık olarak adlandırılan davranışlar; ileriki yaşlarda okul çağına geldiği zaman süreklilik, taraflardan birinin farkında olduğu güç dengesizliği ve saldırganlığın da özelliği olan kasıtlılık içerdiği zaman zorbalık davranışları olarak tanımlanmaya başlanılmıştır. Zorbalığa yönelik araştırmalar daha çok okul döneminde çocukları içerdiği görülmektedir (Smith ve diğerleri., 1999; Juvonen and Graham, 2001). Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar az olsa da bu dönemde de sıklıkla meydana gelebildiğini göstermiştir (Ladd ve Ladd, 1998, Crick ve diğerleri, 1999, Monks ve diğerleri; 2002,2003).

Saldırganlık davranışları zorbalık davranışlarını kapsayan bir tanımlama içerisinde yer alır. Her ikisi de kasıtlı, bilerek karşıdaki bireyi incitme davranışını karşılarken; zorbalık davranışlarında aynı zamanda süreklilik ve iki kişi arasında görülen bir güç dengesizliği vardır. Saldırganlık davranışları; anlık; ortaya çıkan koşullardan da etkilenerek ortaya çıkar fakat bunun sürekliliğe dönüşmesi de mümkün olabilmektedir.

Ayrıca saldırganlık davranışlarında her iki taraf da saldırgan olarak adlandırılabilirken; zorbalık davranışlarında daha çok bu davranışlara maruz kalanlar, mağdur edilenler vurgulanmıştır.

Bazı araştırmacılar, zorbalık davranışlarının olmazsa olmaz olan üç özelliğini içerse de “zorbalık” kelimesinin yerine “saldırganlık” kelimesinin kullandığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni olarak; zorbalık kelimesinin farklı dillerde farklı anlamlarda kullanılmasından ve o dilde tam olarak bir karşılığı olmadığından kaynaklandığını ileri sürmüştür. “Zorbalık” (Bullying) ve Mobbing İskandinav dillerinde ve Alman dilinde İngilizce’de olduğu gibi benzer bir anlama gelmektedir. İngiltere dışında diğer İngilizce konuşan Amerika’da da benzer olarak zorbalık kelimesinin daha az kullanıldığı görülmektedir (Asher ve Coie, 1990). Bunun yerine aynı özellikleri içermesine rağmen saldırganlık “aggression” kelimesinin kullanıldığı görülmektedir (Crick ve Dodge, 1994); (Crick ve diğerleri, 1998; 2001, 2002,2006) Bir çocuğun diğer çocuğa yönelik negatif hareketlerini belirtmek için kurban olma, akran dışlanması ve saldırganlık terimlerini kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık Latin dillerinde zorbalık kelimesi için daha az benzerlik kelimesine sahipken Fransa’da bu kelimenin doğrudan karşılığı yoktur (Smith ve diğerleri; 2002).

Smith ve diğeri (2002) “zorbalık” terimin farklı araştırmalarda nasıl kullanıldığını incelediği araştırmasında; Heinemann (1973) tarafından ilk defa zorbalık fenomenini “mobbing” olarak kullanıldığını tespit etmişlerdir. Olweus ise ilk defa “zorbalık” terimini, güçlü bir çocuğun zayıf bir çocuğa sistematik tepkisini içeren davranış olarak tanımlanmıştır. Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar, fiziksel zorbalık ve zorbalının mağdur edilen (kurban) tarafından kurbanı yönelik doğrudan sözel alay etme üzerine yapılmıştır. Doğrudan olmayan saldırganlığın bir kategori olarak görüldüğü araştırmalar ilk defa Björkvist ve diğeri (1992) tarafından Finlandiya’da yapılmıştır. Björkvist ve diğeri; saldırganlık davranışlarını; vurma gibi doğrudan fiziksel saldırganlık ve doğrudan sözel saldırganlık ve aynı zamanda doğrudan olmayan saldırganlık olarak ayırmışlardır. Doğrudan olmayan saldırganlık; dedikodu, söylenti yaymak veya sosyal dışlanma olarak tanımlanmıştır. Crick ve diğeri; bu tanıma ilişkisel saldırganlık; Golen ve Underwood (1997) sosyal saldırganlık olarak tanımlanmıştır (akt. Smith ve diğeri, 2002). Smith ve Sharp (1994); Olweus’un zorbalık tanımı olan; bilerek ve isteyerek zarar verici/saldırgan davranış, bu davranışın tekrarlanması ve ilişkilerdeki güç dengesizliği” özelliklerini dikkate alarak bir çok araştırmacı tarafından kabul edildiğini belirtmiştir. Smith’e göre; zorbalığın bu tanımları; saldırganlık davranışlarının alt kümesidir. Saldırganlık davranışı, daha genel olarak zorbalık davranışını kapsadığı için aynı şekilde bilerek ve isteyerek bir başkasını olumsuz davranışta bulunmak olarak açıklanmaktadır. Bazen saldırganlık davranışlar provokasyon içerse de Olweus zorbalık davranışı için provokasyon davranışlar olmadan meydana geldiğini vurgulamıştır (Smith ve diğeri; 2002).

Zorbalık davranışların tanımında yer alan güç dengesizliği “zorbalık davranışına maruz kalan birey/çocuk kendini savunmada zorluk yaşar” anlamına gelmektedir ve bu davranışların tekrarlanması saldırganlığın geniş içeriğindeki alt kümesinden ayrılır (Smith ve diğeri; 2002).

Zorbalık; zorbanın kendinden fiziksel olarak büyük, psikolojik veya sosyal güçlülük veya aralarındaki güç dengesizliğini ortaya koyan diğeri faktörlerin sonucu olarak güçlü olanın zayıf olana gösterdiği, bilerek ve isteyerek kasıtlı olarak olumsuz/saldırganlık davranışlarının tekrarı olarak baskı, korkutma ve saldırganlık hareketleri olarak tanımlanır. Monk ve Smith () zorbalık davranışlarının tanımlarında; anahtar

özelliklerinin kasıtlı olarak zarar verme, gösterilen davranışlarının tekrarı ve zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliği olduğunu belirtilmiştir.

Son yıllarda saldırganlık, kurban olma ve zorbalıkla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Saldırganlık ve zorbalık birbirinin içine geçmiş olan kavramlar olarak görülür. Zorbalık (bullying); saldırganlık (aggression) sınıfında yer alan davranışlar bütünüdür. Gelişim dönemleri içinde düşünüldüğünde zorbalık bir bakıma saldırganlığın bir üst basamağıdır ve daha çok erken çocukluk dönemi için başlangıç olsa da daha çok okul çağı çocuklar için tanımlanmıştır.

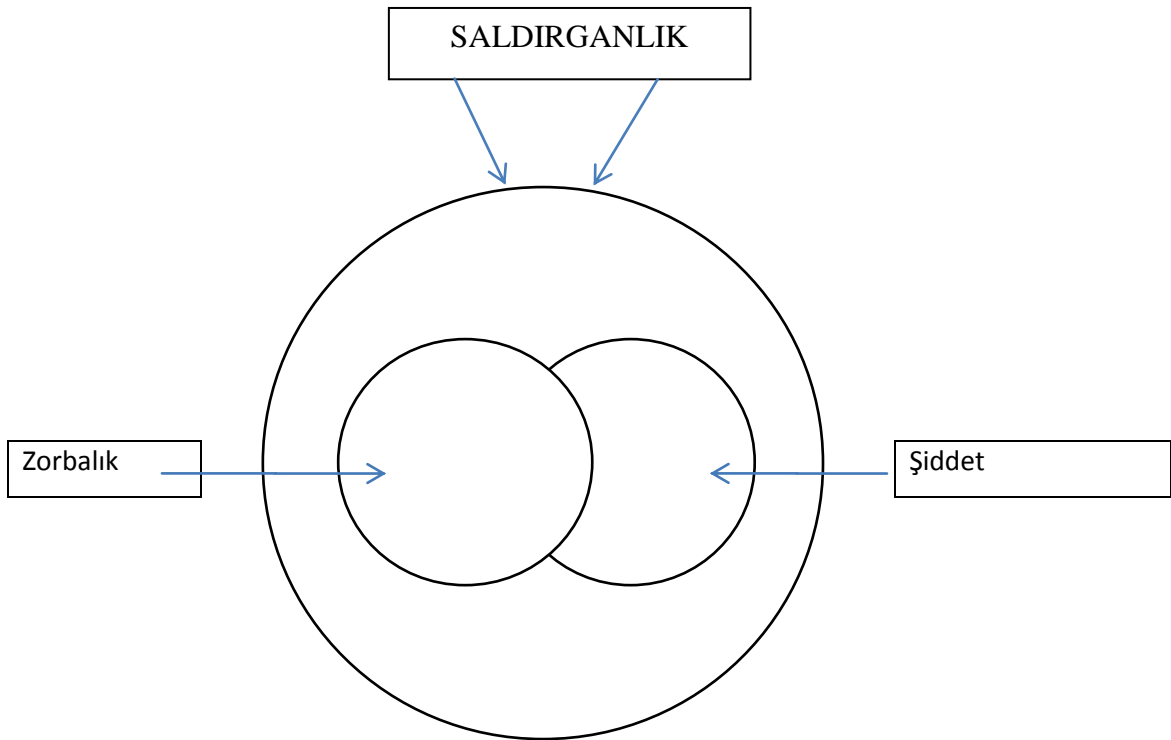
Huessman'a göre (1987) okul öncesi dönemdeki çocuklar saldırganlık davranışlarını ortaya çıkartmak için pek çok fırsat yakalarlar ve ailenin tutumu ve çocuğun çevresini oluşturan diğer kişiler bu davranışların ortaya çıkmasında pekiştirici görevi görür. Bu pekiştiriciler ise sadece saldırganlığın ortaya çıkmasına tek rolü oynamaz ve tek bir faktör saldırganlığın nedenlerinden sadece bir tanesidir.

Saldırganlığı oluşumunu etkileyen birçok faktör vardır ve bu faktörlerin de aynı zamanda birbirinden beslendiği görülmektedir. Etkin olan faktörleri bireysel faktörler (bağlanma, mizaç, düşük IQ, akademik yetersizlikler) sosyal bilgi işleme süreçlerindeki eksiklikler, saldırganlıkla ilişkili yaşantılar, çevresel faktörler (aile ilişkileri, arkadaş ilişkileri, medya) ve duygusal faktörler gibi gruplara toplamak mümkün olabilir.

Saldırganlığın oluşumunu etkileyen bir çok faktörle beraber ayrıca saldırganlığın doğasını açıklamaya çalışan bir çok kuram vardır. Bu kuramlar dayandığı bilimsel temellere göre saldırganlığın neden oluştuğuna dair açıklamalar yaparlar.

Björkquist ve diğerleri saldırganlığın eşler arasında doğası gereği yüz yüze yani doğrudan meydana geldiğini söylemiştir. Fiziksel saldırganlık doğal olarak doğrudan gerçekleşirken; ilişkisel ve sözel saldırganlık hem doğrudan hem de dolaylı yoldan gerçekleşir (Crick ve Grotpeter, 1995) Örneğin sosyal dışlama hem ilişkisel hem de doğrudan gerçekleşirken; dedikodu yayma hem ilişkisel hem de dolaylı yoldan bir saldırganlık olarak tanımlanır (Monks ve diğerleri,2005). Bu iki saldırganlık türü daha küçük yaş gruplarında meydana geldiği bulunmuştur (Crick ve Grotpeter, 1995 ve Monks ve diğerleri, 2002). Monks ve diğerlerinin yaptığı araştırmaya göre (2002)

doğrudan saldırganlık yerine dolaylı yoldan saldırganlık metotlarını kullanırlar (Monks ve diğerleri,2002).



Şekil 2: Saldırganlık, Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki (Olweus, 1999, akt. Gökler; 2009)

Bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel ölçütün olması gerekmektedir (Olweus, 1999).

1. Kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması,
2. Süreklilik özelliği taşıması, bir başka deyişle zorbanın bu tür eylemleri bir kez değil devamlı olarak yapması,
3. Zorba ve kurban arasında fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliğinin olması; zorbaca eyleme uğrayan kurbanın, zorbaya karşı kendisini çaresiz ve savunamayacak durumda hissetmesi gerekir.

Zorbalık; saldırganlığın bir alt türüdür. Saldırganlık davranışın özelliği olan kasıtlı davranma zorbalık davranışı için de geçerli olsa da; aradaki önemli fark davranışın sürekli olması ve aradaki güç dengesizliğidir. Saldırganlık davranışın ortaya çıktığı

zaman her iki tarafta saldırgan olurken; zorbalık davranışında zorba olan ve mağdur olan birbirinden farklı rollerdedir. Zorba rolünde ve mağdur olma rolüyle beraber olası davranışın meydana geldiği zaman ayrıca bir de izleyici rolünde olanlarda da ortamda bulduklarından onların sorumlulukları vardır.

Akran istismarı veya zorbalık davranışlarını inceleyen araştırmada zorba davranışını gösteren kişiye zorba (bully), zorbalığa maruz kalan kişiye de kurban (victim) veya mağdur denmektedir. Bazı çocuklar ise hem zorbaca davranışlar sergilemekte, hem de zorbalığa maruz kalabilmektedir. Bu çocuklar da zorba-kurban olarak adlandırılmaktadır (Seals ve Young, 2003). Salmivalli (2010) ise zorbalık davranışlarında görülen bu rollerin geçerli olmadığını söyler ve davranışın ortaya çıktığı zamandaki sınıftaki tüm çocukların zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında görevleri olduğunu belirtir.

Olweus'a göre (1988) zorba çocuklar agresif davranışlar gösterirler ve gösterdikleri bu davranışlar sadece güçsüz olan akranlarına değil; öğretmenler, anne-babalar ve kardeşlerine karşı da gösterebilirler. Zorba çocuklar empati kurmakta zorluk çekerler ve diğerlerine yönelik baskınlık kurma ihtiyaçlarını agresif davranışlarla ortaya koymaya çalışırlar (akt. Olweus, 1999).

2.6.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığı Ve Türleri

Zorbalığın ortaya çıkması karmaşık bir sosyal olaydır. Zorbalık akran grubu içinde ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir. Akranlar doğrudan veya doğrudan olmayan bir şekilde zorbalığın ortaya çıkışını artırılabilirler veya azaltabilirler (Perren,2000). Smith ve Sharp (1994) zorbalığın doğallığını tanımlayarak kısaca ve kullanışlı tanımını “gücün sistematik ihmali” olarak önermişlerdir.

Dünya’da zorbalıkla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında ise 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkmıştır. Okul öncesine yönelik araştırmalar ise dünyada 1993 ve 1996 yılında iki çalışmayla beraber tam olarak 2000’li yıllarda başlamıştır (Alsaker ve Perren 1999, Kochenderfer ve Ladd,1996, akt. Perren 2000). Bununla birlikte yapılan çalışmaların tümü zorbalığın anaokulunda bile ciddi bir sorun olduğunu göstermiştir (Alsaker, 1993; Alsaker & Valkanover, 2001; Crick, Casas, & Ku, 1999;

Kochenderfer & Ladd, 1996; Monks, Ortega Ruiz, & Torrado Val, 2002; Hanish, Kochenderfer-Ladd, Fabes, Martin, & Denning, 2004; akt,Perren, 2010).

Zorbalık içinde barındırdığı anlamlarla; saldırganlıkla beraber çatışma (conflict) kavramı ile de anlam karmaşası yaratmaktadır. Shantz (1986) çatışmayı; iki çocuğun anlaşmadığı (aynı fikirde olmadığı) zamanda arasında geçen etkileşim türü olarak tanımlanmıştır. Anlaşmazlıklar kişilere/bireylere üzücü gelebilir ve saldırgan hareketler içerebilirler fakat saldırganlık çatışmayı tanımlamak için ne yeterlidir ne de gereklidir (Shantz ve Habart, 1989; akt; Perren, 2000).

Zorbalık ve çatışmanın ayrımı önemlidir çünkü akranlar arasındaki çatışmalar sosyalleşme sürecinde gerekli bir rol olarak görülür (Perren,2000). Tauber (2007)' e göre zorbalık bir çatışma durumundan farklı bir şeydir, çünkü çatışmada tarafların güç eşitliği de söz konusu olabilir. Tattum (1994), zorbalığı, zorba ve kurban arasında çatışmayı anlaşmazlık olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda zorbalık bir çatışma olarak tanımlanmakla birlikte, bu çatışmanın zorba ve kurban arasında olduğunun güç dengesizliğini vurgulamasıyla, zorbalığın sıradan bir çatışmadan farklılığı ortaya koyulmaktadır. Buna göre; zorbalığın diğer karıştırabilecek kavramlardan en ayırt edici özelliği, bireyi incitmeye yönelik kasıtlı ve bilinçli bir istek olmasıdır (akt,Acar,2009)

Zorbalık, diğer bir gruba hakim olma isteği içerir, ancak zorbalık egemenlik üstünlüğü kurmayla karıştırılmamalıdır. Ekolojik çalışmalarda egemenlik üstünlüğü akran gruplar arasında sosyal düzenin bir türü olarak vurgulanır. Nickel ve Schmidt-Denter (1980) anasınıfına giden çocuklar arasında egemenlik üstünlüğü kurulduğu zaman anlaşmazlıkların azaldığını gözlemlemiştir. Ancak Dodge, Price, Coie ve Christopoulos (1990) çocukların saldırganlığı egemenlik üstünlüğü içinde düzenlendiğine şüphe ile yaklaşmışlardır. Egemenlik yapısı akranı karşı görülen saldırganlık oranının özellikle bu akranın hedef olmasıyla ilişkili değildir. Dodge, Price ve diğerleri erkek çocuk gruplarındaki saldırganlık davranışlarına yüksek düzeyde karşılık verildiğini tespit etmişlerdir (akt. Perren,2000). Smith ve Bulton'a göre (1990) gruplar arasında görülen saldırganlık atakları; asimetrik ve karşılıklı olmasıyla ikili çerçevede içinde oluşur. Egemenliği sürdürme ise zorbalık durumunda zayıf olandan değil benzer güce sahip olanlar tarafından devam ettirilir. Perren (2000) bu

araştırmalardan yola çıkarak; zorbalığın egemenlik üstünlüğünü kurmak için doğal bir yol kabul edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Ancak; zorbalık ve egemenlik kurma da birbiriyle ilişkilidir. Coie, Dodge, Terry ve Wright (1991) zorbalığın farklı hedefleri içerebileceğini tahmin etmiştir. Creig ve Pepler (1995) akran grubu içinde egemenlik kurarak aşağılama ve istismar yaparak erkek çocukların zorbalık davranışı gösterebileceğini belirtmişlerdir.

Anasınıflarında doğrudan yapılan gözlemler zorbalığın okul öncesi dönemde gerçekten ciddi bir problem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Chazan (1989) okul öncesi dönemde zorbalığı anekdot kayıtlarla ortaya koymuştur. Crick, Casas ve Ku (1999) yaptıkları araştırmada 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklar arasında ilişkisel zorbalığın varlığını ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda kurban olan çocuklar içedönüklük ve akranları tarafından dışlanma gibi uyum problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Craig ve Pepler (2007); okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalık davranışlarının şiddeti; orta okul ve lise okullarda görülen zorbalık davranışlarla kıyaslandığında önemli ölçüde azalmaktadır, ancak saldırganlar/zorbalar ve kurbanlar için zarar verici etkisinin şiddetli olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Crick, ve diğerlerin 1994,1995,1996,1998,1999,2006,2004 yıllarında yaptıkları çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlık, ilişkisel mağdur edilme (kurban olma), fiziksel mağdur edilme (kurban olma) davranışlarını incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmaların daha çok gözlem odaklı çalışmalar olduğu görülmektedir.

Perren'e göre (2000) zorbalık sosyal yapısı göz önüne alınmadan düşünülmeyecek sosyal bir fenomenondur. Akranlar arasında zorbalık görüldüğü için akran grupları dikkate alınması gereken sosyal yapılardır. Zorbalık davranışın sonucu olan mağdur edilme de karmaşık bir sosyal olaydır. Zorbalık akran grupları içinde ortaya çıkan interaktif bir süreç olduğu için akran grupları zorbalık davranışın ortaya çıkmasını artırır veya azaltır. Zorbalık gösteren çocuklar birbirleriyle etkileşim halinde oldukları için birbirlerinin zorbalık davranışlarını destekleyebilirler. Perren'e göre (2000) anaokullarında meydana gelen zorbalık, sadece çocuğu değil aynı zaman sınıfı etkiler. Erkek çocuklar kızlara

göre daha fazla zorbalık davranışı gösterirken aynı zamanda kızlara göre daha fazla kurban olurlar. Erkek çocuklar fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranışları gösterirken, diğer bir zorbalık türü olan akran dışlama (exclusion) hem kız hem de erkek çocuklarda eşit olarak görülen bir davranıştır.

Ken Rigby gösterilen/yaşanılan zorbalık türlerini şu şekilde gruplamıştır (1996; akt; Perren, 2000)

Zorbalık Türleri		
	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	<ul style="list-style-type: none"> • Vurma • Tekmeleme • Tükürme • Taş-Bir şey atmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Bir başkasını birisine saldırmaması için elde etme
Fiziksel Olmayan Sözel	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel aşağılama • İsim takma 	<ul style="list-style-type: none"> • Birisini aşağılamak için bir başkasını ikna etme • Kötü niyetli dedikodu yaymak
Sözel Olmayan	<ul style="list-style-type: none"> • Korkutmak ve müstehcen el hareketi yapma 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel eşyaları saklama ve uzaklaştırma • Kastı olarak gruptan veya etkinlikten uzaklaştırma

Saldırganlık davranışları ikiye ayırmak mümkündür. İlki okul öncesi dönemde de görülen vurma, itme, tekmeleme, ısırma, nesnelere atma veya başkasının mülkiyetine zarar verme, başkasına bilerek zarar verme veya fiziksel yolla bir şeye ulaşmak için zarar verme davranışlarını içeren fiziksel saldırganlık; ikincisi ise yine okul öncesi dönemde görülen olumsuz yüz ifadelerini, olumsuz vücut duruşumu, sosyal dışlanmayı, isim takmayı, tehdit etmeyi içeren ilişkisel saldırganlık türüdür (Wright,2000).

Rigby tarafından zorbalık davranışları fiziksel, fiziksel olmayan sözel ve sözel olmayan zorbalık olarak gruplanırken; Olweus zorbalık türlerini doğrudan zorbalık (direct bullying) ve dolaylı zorbalık (indirect bullying) olarak da sınıflanmaktadır. Doğrudan zorbalık fiziksel ve sözel saldırı davranışlarını içerirken, dolaylı zorbalık ise kasıtlı yalnız bırakma veya sosyal ortamlardan yalıtım gibi davranışları içermektedir (akt. Olweus, 2005). Crick ve diğerleri ise (2005,2006,2009) saldırganlık tanımı içinde zorbalık davranışlarını dört farklı kategoride incelemiştir. Özellikle Olweus'un tanımladığı dolaylı zorbalık davranışına "ilişkisel" tanımı getirmiş; ilişkisel saldırganlık üzerinden kapsadığı davranışları tekrardan gruplamıştır. Özellikle Crick ve diğerleri

(2005,2006,2009); ilişkisel saldırganlık tanımı yaparlarken; zorba olan çocuğun; kurban olan çocukla olan ilişkisine veya kurbanın diğer çocuklarla olan ilişkisine yönelik gösterdiği iletişimsel bir yöntem olduğunu ileri sürmüştür. Alan yazınında yer aldığı şekilde zorbalık türlerinin tanımları ve davranış içerikleri aşağıda verilmiştir.

2.6.1.1. Fiziksel Zorbalık

Amaçlı gerçekleşen ve süreklilik gösteren fiziksel anlamda ortaya çıkan zorbalık davranışlarından oluşmaktadır. Bazen bu davranış; fiziksel bir gücün sözel tehditi de içermektedir. Vurma, tokat atma, tekmeleme, itme, yumruk atma, çimdikleme, nesneyi/oyuncağı/ boyayı/ zorla isteyerek ve bilerek elinden alma, isteklerini elde etmek için akranlarını zarar vermeye tehdit etme, akranlarının eşyalarına zarar verme gibi davranışlar fiziksel zorbalık olarak adlandırılır.

2.6.1.2. İlişkisel Zorbalık

İlişkisel zorbalık; fiziksel olmayan hareketle; tehdit etme, sosyal statüyü, arkadaşlığı ve yakın ilişkiyi bozma yoluyla bir başkasına niyetli olarak incitme ve zarar verme olarak tanımlanır (Crick,1995; Ostrov JM, Godleski SA, 2010; Ostrov ve Crick, 2006; Crick ve Grotpeter, 1995). Okul öncesi dönemde görülen fiziksel zorbalık davranışları ile ilgili bilgilere zengin alan yazınının sahip olmasına rağmen Crick ve diğerlerinin öncüsü olduğu ilişkisel zorbalık gelişim boyunca saldırganlığın fiziksel ve sosyal formlarını daha kapsamlı bir anlayışla anlamımıza neden olmuştur. Aynı zamanda Crick ve diğerlerinin elde ettiği bu bulgular; gelişim boyunca akran saldırganlığın ilişkisel türü olan ilişkisel zorbalığın insan gelişiminde düşünülenenden daha önce ortaya çıktığını göstermiştir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında görülen fiziksel saldırganlık davranışının geniş bir çevrede anlaşılmasına rağmen; okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında ilişkisel saldırganlık davranışının yaygın olarak görülmediği kabul edilmiştir.

İlişkisel zorbalık bir akranı onun söylediğini yapmadığı sürece, onu oyuna almamakla tehdit etme, akranlarına istediklerini yapmadıkça onlarla oynamayacağını ya da arkadaş olmayacağını söyleme, akranlarına istediklerini yapmadıkları takdirde doğum günü partisine davet etmeyeceğini söyleme, akranlarına diğer çocuklarla oynamamasını veya onlarla arkadaş olmamasını söyleme, bir akranına kızdığında onu oyun grubundan

dışlama ve diğer çocukların bir akranını sevmemesi için uğraşma, akranı hakkında dedikodular yayma gibi sosyal ilişkiyi amaçlı olarak zarar verici davranışlardan oluşturmaktadır.

2.6.1.3. Sözel Zorbalık

Sözel bir şekilde amaçlı olarak sürekli bir şekilde gösterilen zorbalık davranışlarından oluşmaktadır. Dolaylı veya doğrudan bir şekilde gerçekleşebilir. Alay edecek bir isim takma, sataşma, şiddet içerikli tehditler, sosyoekonomik seviye ya da zeka seviyesi bakımından alay etme, mağdurun ailesine hakaret etme, cinsel anlamda istismar edici sözler söyleme, okulun dışında veya çevresinde korkutma, yanlış veya kötü niyetli dedikodular yayma, vb. davranışlar bu kategori içinde değerlendirilir.

2.6.1.4. Sözel Olmayan Zorbalık

Sözel olmayan zorbalık davranışları; Sözel ve fiziksel olmayan davranışlardır. Diğer davranışlar gibi amaçlı ve sürekli fakat diğer davranışlara göre anlık oluşabilir veya fiziksel ya da sözel zorbalığa eşlik edebilir. Dil çıkartma, yüzünü ekşitme, saldırgan el kol hareketleri, izinsiz olarak bir başka çocuğun yerini kapma davranışları sözel olmayan zorbalık davranışlarını içermektedir.

2.6.2. Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Grupları

Okul öncesi dönemde özellikle anaokulu veya anasınıfına başladıktan sonra akran iletişimi ve etkileşimi özellikle bu yaş döneminde çocukların sosyal gelişim alanını etkileyen sosyal bir ağ yapısıdır. Bu sosyal ağ yapısının olumsuz veya olumlu olarak çocukları etkilemesi aralarında meydana gelen davranış örüntüleriyle ilgilidir.

Çocuklar grup içinde karşı karşıya kaldıkları zorbalık davranışında; olayın meydana geldiği andan itibaren aslında süreç içindedir ve rollerini o anda kazanırlar. Zorbalık gören kişiye yardım edebilirler, zorbalık gösteren çocuğu destekleyebilirler ve hiçbir şey yapmadan sadece izlemeyi tercih ederler.

Pek çok araştırmacı akran zorbalığı gruplarını; diğerlerine karşı zorbalık yapan ve hiç mağdur olmayan çocuklar (zorbalar ya da mağdur olmayan saldırganlar), mağdur olmuş

ve başkalarına karşı zorbalık yapan çocuklar (zorba mağdurlar, kışkırtıcı mağdurlar ya da saldırgan mağdurlar), saldırgan olmadığı halde mağdur olmuş olan çocuklar (mağdurlar, pasif mağdurlar ya da saldırgan olmayan mağdurlar) olmak üzere toplam üç gruba ayırmışlardır (Alsaker, 2003; Olweus, 1978, 1993; Rigby, 1996; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schwartz, 2000; Stephenson & Smith, 1989; akt.Perren,2000).

Bu üç grupta yer alan çocuklarda farklı sosyal davranış örüntüleri göstermektedir. Zorbalar ve zorba-mağdurlar saldırgan olduğunu ancak zorba çocukların saldırganları kendilerinden zayıf olan akranlarına karşı gösterirken; zorba-mağdurlar saldırganlığı tepkisel olarak kullandıkları ileri sürülmüştür. Buna karşılık zorba-mağdurlar genellikle dışlanırken (Boulton ve Smith, 1994; Perry, Kusel ve Perry,1988) zorba çocuklar akranları tarafından popülerdir (Whitney ve Smith,1993; akt.Perren, 2000). Mağdurlar ise çekingenlik, güvensizlik, dışlanmışlık, utangaçlık, kaygı, depresyon, sessizlik gibi özellikler taşırlar (Olweus,1993). Shaffer' a göre Mağdur olanlar kendilerini suçlamakta, kendilerine yardımcı olabilecek ve sosyal beceriler geliştirebilecek arkadaşlar bulamamaktadır (akt, Acar,2009).

Mağdur olma ile ilişkili olan akranlar tarafından dışlanma da zorbalık davranışı olarak görülür ve dışlanan çocuklar akranları tarafından sevilmezler (Coie,Dolge, Coppotelli,1982). Birçok çalışmada kurbanlar dışlanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Crick ve Bigbee,1998, Smith, Bowers, Binney ve Cowie, 1993). Ancak, red edilmesi gerçeği; onun sürekli negatif davranışlara maruz kaldığı anlamına gelmemelidir (akt. Perren, 2000).

Whitney ve Smith, (1993) ve Olweus (1995)'e göre zorbalık en fazla serbest oynana oyun alanlarında meydana gelir. Zorbalık davranışlarını öğretmen görüşüyle değerlendiren az çalışma varken, diğer bilgilerle beraber değerlendiren birçok çalışma vardır. Akranlar zorbalıklarla ilişkili bilgi veren en iyi yoldur çünkü onlar bu tarz durumları gözlemleyebilecek fırsatları olmuştur. Akranlar zorbalık davranışlarını en fazla temsil eden grup olarak bulunmuştur ve onlar kimin zorba ve kimin kurban olduğunu en iyi şekilde bilgilendirir (Craig ve ark, 1998). Sonuç olarak akran aday gösterimi ve akran değerlendirilmesi öz bildirim anketleri olarak kullanılmaktadır. Perry

ve diğerkleri (1988) zorbalık ve mağdur –kurban- olmayı değerklendirmede aday gösterme envanteri kullanmışlardır. Bu yöntem belirli uygun davranış tanımlarına çocukların akranlarını aday göstermesini içermektedir (akt. Perren, 2000).

Pepler ve Craig (1995) çocukları gözlemek için oyun alanlarında göze çarpmayacak bir şekilde kullanılan bir gözlem tekniğı geliştirmişlerdir. Bu teknikte video kameralar ve çocukların etkileşimlerini gözlemleyen uzaktan mikrofonlar kullanmışlardır. Gözlemsel çalışmaların birinde, zorbalığın yaklaşık her yedi dakikada bir ortaya çıktığını tespit etmişlerdir.

Zorbalık davranışlarının ne kadar sıklıkla görüldüğü önemlidir. Bir çok araştırmacı günde bir kez görülen davranışı zorbalık olarak kabul ederken, bir çok ankette mağdur edilen çocuklar tarafından en yüksek cevap olarak haftada bir çok kez veya her gün olarak verilmiştir. Bu yüzden gözlemler zorbalık davranışlarını ortaya çıkartmada mümkün fakat raporlamada zor bir araç olabilir fakat bu zorlukta ortamı gözlemleyen dış gözlemcilerle giderilebilir. Doğrudan gözlemler her durumda ve koşulda mümkün olmayabilir. Bu yüzden Pellegrini ve Bartini (2000) doğrudan olmayan gözlemler için günlük yazma metodu önermişlerdir. Katılımcılar günlüklerinde davranışlarını 1 aylık periyotlarla raporlamışlar. Ancak zorbalığın görüşme sıklığıyla ilgili bir bilgi vermediğı içi kayıt altına alınması sadece 1 ay sürmüştür. Ayrıca Dodge ve diğerklerinin zorbalığı laboratuvar ortamında yaptığı gözlemler ilginç sonuçlar verse, ekolojik geçerlilik anlamında yetersiz bulunmuştur çünkü araştırmacılar çocukların zorbalık davranışlarını ortaya çıkartmak için doğal ortamda gözlem yapmamışlardır. Zorbalık uzun zaman periyotlarda meydana gelen bir olgudur ve bu yüzden ortaya çıkması belirli ilişkilere bağlıdır (Pellegrini ve Bartini, 2000)

Akran istismarı veya zorbalık davranışlarını inceleyen araştırmada zorba davranışını gösteren kişiye zorba (bully), zorbalığa maruz kalan kişiye de kurban (victim) veya mağdur denmektedir. Bazı çocuklar ise hem zorbaca davranışlar sergilemekte, hem de zorbalığa maruz kalabilmektedir. Bu çocuklar da zorba-kurban olarak adlandırılmaktadır (Seals ve Young, 2003). Salmivalli (1999) ise zorbalık davranışlarında görülen bu rollerin geçerli olmadığını söyler ve davranışın ortaya çıktığı

zamandaki sınıftaki tüm çocukların zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında görevleri olduğunu belirtir.

Olweus'a göre (1988) zorba çocuklar agresif davranışlar gösterirler ve gösterdikleri bu davranışlar sadece güçsüz olan akranlarına değil; öğretmenler, anne-babalar ve kardeşlerine karşı da gösterebilirler. Zorba çocuklar empati kurmakta zorluk çekerler ve arkadaşlarına yönelik baskınlık kurma ihtiyaçlarını agresif davranışlarla ortaya koymaya çalışırlar.

Zorbalık konusu üzerinde orta okul ve lise çağındaki çocuklar üzerinde daha sıklıkla araştırmalar yapılmıştır. Bunun sebebi bu dönemdeki çocukların sözel ifadeleri güçlü olduğundan ve çocukların okuma yazma düzeyleri ilgili ölçekleri kullanılmasını izin verdiği için araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmesinin sebepleri arasında sayılabilir. Ancak bazı bilim adamları orta okul ve lise düzeyinde gerçekleşen zorbalık davranışlarına yönelik müdahalelerin zorbalık davranışları üzerinde küçük bir etkisi olduğunu ileri sürmüştür ve bunun sebebinin öğrenci toplulukları arasında zorbalık ve kurban rollerinin oluştuğu ve değişmez olduğuyla ilişkilendirmişlerdir (Twemlow & Sacco, 2008).

Bu sebeple orta okul ve lise döneminde gelmeden; ilkokul ve okul öncesi dönemde ortaya çıkan zorbalık davranışlarına daha dikkatli olunması ve araştırmaların bu dönemlere yönelik yapılması gerekmektedir. Bu dönemlerde uygulanacak zorbalık davranışlarına yönelik müdahalelerde daha etkili olacağı ve zorban ve kurban olma rollerinin ileriki zamanlarda değişebileceği mümkün olabilir.

2.6.3.Zorbalık Davranışlarının Meydana Geldiği Ortamlar

Okul ortamları; çocuğun ve içinde yaşadığı toplumu ve kültürün bir yansıması olduğu için aynı zamanda çocukların ve ergenlerin katılımı en çok okul ortamlarında oluştuğu için, zorbalık ve mağdur edilme davranışları için ideal bir doğal laboratuvar ortamı taşır.

Fekkes ve diğerleri (2005) zorbalık davranışlarının en çok oyun alanlarında veya yaş grubuna bağlı olarak sınıfta ortaya çıktığını tespit etmişlerdir.

Zorbalık davranışlarının ortaya çıkma alanları araştırılmış ve en çok sınıfta, koridorda ve oyun alanında gerçekleştiği tespit edilmiştir (Baldry ve Farrington 1999). Kartal ve Bilgin (2007) ise çocukların zorbalığa en çok sınıfta sonra sırasıyla oyun bahçesi, okula gidiş dönüş yolu, koridorlar tuvaletler ve kantinde uğradıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgulara dayanarak çocukların zorbalık davranışları; okul öncesi dönemdeki çocukların akranlarıyla bir araya geldikleri sınıf ve dış bahçe oyun alanında gerçekleştiğini söylemek mümkün olabilir.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1. Zorbalık ve Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar

Olweus (1988, 2003), Pellegrini (1999), Perren ve Hornung (2005), Rigby (2005) Salmivalli ve diğerleri (1996) yaptıkları araştırmalarda erkek çocuklar kız çocuklara göre daha fazla zorbalık davranışları gösterdiği tespit edilmiştir.

Frisen ve diğerleri (2007), Kokkinos ve diğerleri (2004), O'moore ve Kirkham (2001) Hennington, Hughes, Cavell ve Thompson (1998); Rys ve Bear (1997) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni tarafından zorbalık davranışlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Thorne (1993) zorbalık davranışlarını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında cinsiyetin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisi etken eğitim ve sosyal çevre içinde gözlenmesine rağmen, okul öncesi dönemde zorbalık davranışları her iki cinsiyet için benzer sıklıkla ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Olweus (1991) zorbalık davranışlarını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında kurban olarak belirtilen çocuklar arasında azalma olduğunu ve buna ek olarak küçük çocukların yaşça kendinden büyük çocuklara göre daha fazla kurban oldukları ortaya çıkartmıştır.

Rigby (1996) zorbalık davranışlarını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında yaş arttıkça zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasının azaldığını ortaya koymuştur.

Crick ve Grotpeter (1995), okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışlarını incelediği araştırmasında; yalnızca gözlenen saldırgan davranışları incelemiş ve kız çocuklarının da erkek çocuklar kadar saldırgan olduklarını ileri sürmüşlerdir.

Coie ve diğerleri (2009) zorbalık davranışlarını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında kızların da erkekler kadar saldırgan olduğunu tespit etmiştir. Crick ve diğerleri (2002,2002,2004,2006) de; kız çocukların gösterdiği ilişkisel saldırganlık davranışları üzerinde birçok araştırma yapmış ve bu konuda araştırmalarında önemli tespitlerde bulunmuşlardır.

Crick, Casas ve Mosher (1997), ilişkisel saldırgan davranışların kızlar arasında daha yaygın olduğunu bulmuştur. Crick ve diğerleri saldırganlık davranışları gözlem yoluyla tespit etmeye çalışmışlar ve kızlar arasında görülen ilişkisel saldırganlık davranışlarının kızlara özgü bir olgu olup olmadığını araştırmışlardır.

Crick ve diğerlerinin (1996) yaptıkları başka bir araştırmada ise saldırganlık davranışına maruz kalanlar arasında da cinsiyet faktörü bakımından farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre; kızların, başka bir kıza zarar vermek istediklerinde ilişkisel saldırganlığı, karşı cinsten olan bir akranlarına zarar vermek istediklerinde ise fiziksel saldırganlığı daha sık kullandıkları görülmüştür. Erkekler ise, başka bir erkeğe zarar vermek istediklerinde gözlenen saldırganlığı, bir kıza zarar vermek istediklerinde ilişkisel saldırganlığı daha sık kullanmıştır.

Crick ve diğerleri (1997) okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışlarını incelediği bir çalışmada, öğretmen bildirimleri ile akran bildirimlerinin sonuçlarının birbirinden farklı olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, kızların daha ilişkisel saldırgan olduğunu bildirirken, akranlar böyle bir farkın olmadığını bildirmiştir. Estrem, Rodriguez ve Olson (2003) erkeklerin fiziksel saldırganlık, kızların ise ilişkisel saldırganlık oranlarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (akt. Ostrov,2004).

Crick ve diğerleri (1997) her ne kadar cinsiyetin özellikle ilişkisel saldırganlık üzerine etkisini vurgulamış olmasına rağmen; bu farklılığın pratikte hiçbir anlamı olmayabileceğini sürmüştür (Crick, 1996; Crick, 1997; Crick ve Grotpeter, 1996).

Bunun yerine her iki saldırganlık tipinde çocuğun gelişim alanları ve uyum sorunlarına olan etkisinin açığa çıkarılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir.

Crick, Casas ve Mosher (1997) araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarda görülen ilişkisel saldırganlıkla, sosyal uyumsuzluğun arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

McEvoy, Estrem, Rodriguez ve Olson (2003), okul öncesi dönem çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı öncelikle öğretmen, daha sonra da akran değerlendirmesine göre inceledikleri bir çalışmada, öğretmenlerin ve akranların fiziksel saldırganlığı daha kolay tanımladıklarını tespit etmişlerdir (akt. Ostrov ve Keating, 2004).

Kochenderfer ve Ladd (1996); anaokulundaki akran zorbalığının türlerinin, anaokulundaki yaygınlığının çocukların okul başarısıyla olan ilişkisiyle ilgili yaptığı çalışmada; kız ve erkek çocukların zorbalık davranışlarına eşit risk altında olduklarını ve doğrudan zorbalığın ilişkisel zorbalık davranışa göre öğretmenler tarafından daha sık bildirildiğini tespit etmiştir. Zorbalık türlerinin hem kız hem de erkek çocukların yalnız kalmalarıyla ve ayrıca sözel zorbalığın okul hakkında olumsuz tutumlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Main (1999) yaptığı nitel bir çalışmada yaşları 6 ay-18 ay, 18 ay-3 yaş ve 3 yaş- 5 yaş arasındaki çocukların toplam 98 saat katılımcı olmayan gözlemlerle davranışlarını gözlemlemiş, 20 saat yarı yapılandırılmış görüşmelerle 17 öğretmen ve yöneticiyle görüşmüştür. Sonuç olarak, bütün yaş grubu çocuklar içindeki az sayıdaki çocuklar gösterdikleri didişme, ısırma ve vurma gibi saldırganlık eylemlerinden sorumlu tutulmuştur. Toplamda 1,441 şiddet içeren gözlemler elde edilmiştir. Birçok vakada yaşanan güç dengesizliği gözlemlenmiştir. Ayrıca zorbalık hareketlerinin sebebi bazı durumlarda eğlence için olduğu görülmüştür. Yaygın olmasa da gözlenen davranış; saldırgan jestler, fiziksel saldırı ve sözlü taciz gibi zorbalık hareketinin çeşidini içerir (akt, Rigby,2002).

Perren (2000); 5-7 yaşındaki; zorbalık, sosyal davranış, akran ilişkileri ve sosyal statüleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; zorbalık davranışlarının anaokulunda her gün olduğu ve sadece zorbalık davranışına mağdur olanı değil; bütün

akran grubun etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca kız çocuklar erkek çocuklara göre daha sık zorbalık davranışı göstermişler ve zorbalık davranışına maruz kalmışlardır. Zorbalık türlerinden fiziksel zorbalığı ve sözel zorbalığı daha sık gösterdiği tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalığı ise kız ve erkek çocuklar yaklaşık olarak eşit sıklıkla sergilediği bulunmuştur.

Crick, Ostrov, Burr, Jansen, Cullerton-Sen ve Ralston (2006) okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarını inceledikleri boylamsal araştırmada, erkek çocuklarının kız çocuklardan daha çok fiziksel saldırganlık davranışları gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Ek olarak; bu davranışları da doğrudan erkek akranlarına gösterdiklerini; buna karşılık kız çocukların erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırgan olduğu ve bu davranışları da kız akranlarına karşı gösterdiklerini belirtmektedir.

Hawkins, Pepler ve Craig (2001) okuldaki oyun alanlarında gözlem kullanarak zorbalık davranışları sırasında akran müdahalesini inceledikleri araştırmasında; zorbalık davranışlarının %88'inde akranlar yer almış ve %19'unda müdahale ettiklerini tespit etmişlerdir.

Ostrov ve Keating (2004) 'nin yaptığı gözlemsel çalışmasında, yapılandırılmış ve serbest oyun sürecinde okul öncesi dönem erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık davranışlarını kız çocuklardan daha çok ve hemsinsi oyun arkadaşlarına karşı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Buna karşılık kız çocukları erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırgan oldukları ve bu davranışları kız akranlarına gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Ostrov (2004) erken çocukluk dönemi sürecinde saldırganlık biçimleri ve kullanımları üzerine yürüttüğü başka bir boylamsal çalışmasında; erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiklerini ve bu davranışları erkek akranlarına karşı kullandıklarını ortaya koymuştur.

Ostrov, Wood., Jansen, Casas, ve Crick, (2004) zorbalık davranışlarını incelediği araştırmasında; 3 yaşındaki çocukların dedikodu yapmak ve arkadaşlarının sırlarını

başkalarına anlatmak gibi karmaşık ilişkisel saldırganlık davranışları kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen, ve Casas (2004) zorbalık davranışlarını incelediği boylamsal araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocuklar arasında ilişkisel kurbanlığın; zayıf akran ilişkileri, akranlar tarafından reddedilme, içe yönelim problemler ve olumlu sosyal davranışlarının olmayışı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Crick, Cases, ve Ku (1999). okul öncesi dönem çocuklarının akran kurbanlığının ilişkisel ve fiziksel zorbalık davranışları üzerinde incelediği çalışmasında; erkek çocukların kız çocuklardan anlamlı biçimde daha çok fiziksel zorbalığa kurban olurken; kız çocukların daha çok ilişkisel zorbalık kurban olduklarını ortaya koymuşlardır.

Perren ve Alsaker (2006) anaokulundaki kurban, zorba-kurban ve zorbaların sosyal davranışlarını ve akran ilişkilerini incelediği araştırmada; kurban olan çocukların diğer akran gruplarına göre daha uysal, sosyal ilişkilerde daha az aktif ve fazla arkadaşı olmayan, liderlik özelliğine sahip olmayan çocuklar olduğunu, zorbalar ve zorba kurban çocuklar akranlarından daha saldırgan olduklarını ortaya koymuşlardır.

O'Connell, Pepler ve Craig'in (1999) okul bahçesindeki oyun alanlarıyla zorbalık davranışları sırasında oluşan akran süreçlerini incelediği araştırmasında; akran varlığının zorbalık davranışının ısrar edilmesiyle ilişkili olduğu ve akranların oyun alanında ortaya çıkan zorbalığa katıldığı ve katılanların %75'inin zorbalık davranışını gösterene destek verdiği ve zorbalık davranışına mağdur olana yardım etmediğini ortaya konmuştur.

Rigby ve Slee (1991) zorbalık davranışları ile mağdur olma durumunu incelediği araştırmasında 6-16 yaş arasındaki çoğu çocuğun zorbalıkla karşılaştığını; erkeklerin, kızlara göre daha çok zorbalığa uğradıkları ve kurbanların destekçisi olmaya yatkın olduklarını tespit etmişlerdir.

Walker, Berthelsen ve Irving (2001) okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet, sosyal statü ve mizaçları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada sosyometrik görüşler

alınarak erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan ve olumsuz ruh hali göstermeye daha yatkın olduklarını tespit etmişlerdir.

Cummings ve diğerleri (1989) yaptıkları araştırmada saldırganlık davranışı ile cinsiyete değişkeni arasında farklılıklar bulunmuştur. Erkek çocuklarında fiziksel saldırganlığa eğilim son derece yüksek çıkmıştır. 5 yaşındaki çocuklarda fiziksel saldırganlık ile sözel saldırganlığın ilişkili olduğu görülmüştür. Kız çocuklarında saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisi daha düşük çıkmıştır.

Crick (1996), çocukların açık ve gizli saldırganlıkları ile sosyal davranışlarının çocukların gelecekteki sosyal uyumlarını yordamadaki rolünü incelediği araştırmasında; çocuklardaki gizli saldırganlığın gelecekte olabilecek sosyal uyumsuzluğu yordamaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Sebanc (2003), okul öncesi çocuklarda sosyelleşmeye hazırlık davranışları ve saldırganlık arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında; küçük çocukların arkadaşlıklarının özelliklerini değerlendirmiş ve ortaya çıkan özelliklerin sosyalleşmeye hazırlık ve saldırganlık davranışları ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre; arkadaşlık desteği sosyalleşmeye hazırlık davranışları ile pozitif yönde ilişkili, arkadaşlık çatışması açık saldırganlık ve akran reddi ile pozitif yönde ilişkili, arkadaşlık samimiyeti/sırdaşlığı ise ilişki saldırganlık ile pozitif yönde, akran kabullenme ile negatif yönde ilişki olduğunu tespit etmiştir.

2.7.2.Yurtiçinde Yapılan Zorbalık Ve Akran İlişkileriyle İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde okulöncesi dönemde zorbalık konusunda yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Uysal (2011); araştırmasında “zorbalık” üzerine gerçekleştirirken; Şen (2009) ve Karakuş (2008) saldırganlık davranışlarını ortaya koymak için Crick ve diğerleri tarafından geliştirilen “ Okul Öncesi Dönem Sosyal Davranış Ölçeği”nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlar; Erdinç (2009) ve Uysal (2011) ise bu ölçeği okul öncesi dönemdeki çocuklar için kullanmışlardır.

Şen (2009) 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenlerle incelediği araştırmasında yaptığı çalışmada ise fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuş, bu anlamlı farklılığın erkek çocukların

puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamaların yüksek oluşundan kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu saldırganlık davranışlarının ise; yaş grubuna, aldıkları eğitim süresine, anne-baba çalışma durumuna, kardeş sahibi olma durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş ve bu anlamlı farklılık ise kız çocuklarının puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek oluşundan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Karakuş (2008); okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışlarını ortaya koymak için yaptığı çalışmada, erkek çocukların kız çocuklara göre anlamlı olarak daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösterdiği, kızların ise erkek çocuklara göre daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdiği tespit etmiştir.

Erdinç (2009) okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında; çocuğun cinsiyetinin erkek olması, otoriter anne-baba tutumu, çocuk mizacının sebatkar ve sıcakkanlı olmaması ile çocuğun anaokuluna devam süresinin uzun olmasının çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordadığını tespit etmiştir. Ayrıca annenin çalışma durumu, annenin öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin, çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır.

Uysal (2011); okul öncesi dönemde akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında fiziksel saldırganlığın üzerinde cinsiyet ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin; ilişkisel saldırganlık üzerinde ise baba öğrenim durumu, anne çalışma durumu ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin anlamlı bir farklılığa sahip olduğu saptanmıştır.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011) okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışları inceledikleri araştırmasında; 6 yaşındaki toplam 299 çocuk için okul öncesi sosyal davranış ölçeği kullanılmış; erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırganlık davranışları gösterdikleri, kız çocukların ise erkek çocuklara göre olumlu sosyal davranışları daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) okul öncesi dönem çocukların davranış problemlerini belirlemek için yaptığı araştırmada çocukların kavgacı ve saldırganlıkla ilgili davranışları yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı fakat dikkatsiz ve aşırı hareketli olmakla ilgili davranış sorunları, yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca davranış sorunlarının görülme sıklığına bakıldığında saldırganlık davranışlarının ilk sırada olduğu tespit edilmiştir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) aynı araştırmada; kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin ise çocukların davranış sorunları üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Çocukların kavgacı-saldırgan olmakla, endişeli-ağlamaklı olmakla ve dikkatsiz-aşırı hareketli olmakla ilgili davranış sorunlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Altı yaş çocuklarında sosyal yeterliğin, akran statüsünün, sosyal bilgi işleme sürecinin incelendiği bir araştırmada da (Çorbacı-Oruç, 2008), çocukların akran grubuna giriş, akranlar tarafından kışkırtılma durumlarında verdikleri tepkiler ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çorbacı-Oruç (2008) 6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirdiği araştırmasında; saldırganlık davranışları bakımından tepkisel saldırganlıkta cinsiyet değişkeni arasında erkek çocukların lehine fark bulunmuştur. Tepkisel olmayan saldırganlıkta ise cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Aynı zamanda cinsiyetler ile akran statüsü arasında da fark tespit edilmemiştir.

Gülay (2008); akran ilişkilerini incelediği araştırmasında okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklarından daha saldırgan olduğunu ortaya koymuştur.

Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin incelendiği bir araştırmada, İstanbul'da yaşayan, anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundan 400 çocuk katılmıştır (Gülay, 2009). Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların sosyal konumları ile aşırı hareketlilik ve akranlarının şiddetine maruz kalma arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Sosyal konum ile saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma,

başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış ve sosyal olmayan davranış arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Gülay (2008) akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında; anne tutumlarına bağlı olarak çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir. Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha hareketli oldukları belirlenmiştir. Anne tutumlarına bağlı olarak çocukların sosyal konumları, saldırganlık düzeyleri, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları belirlenmiştir.

Gülay (2008) akran ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında; çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre akranların şiddetine daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak sosyal konumları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları ve dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların asosyal davranışları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi düşük

annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Gülay (2008) yaptığı araştırmada; anne eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, dışlanma düzeyleri, aşırı hareketlilik düzeyleri ve akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akranları tarafından, eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların akranların şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Eğitim düzeyi düşük babaların çocuklarının, eğitim düzeyi yüksek babaların çocuklarına göre akranlarının şiddetine daha çok maruz kaldıkları belirlenmiştir. Baba eğitim düzeylerine bağlı olarak çocukların saldırganlıkları, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışları, asosyal davranışları, korkulu-kaygılı davranışları, dışlanma düzeyleri ve aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

2.7.3. Oyun ve Zorbalık Davranışları İle İlgili Araştırmalar

Barnes (1971) Parten'nin öne sürdüğü oyun türlerini karşılaştırmasını yapmak için yaptığı araştırmasında; çocukların oyunları Parten'nin oyun türlerine göre 1 saatlik oyun periyodunda ilk yarım saatinde 5 dakika son yarım saatinde 5 dakika olmak üzere toplam 10 dakika gözlem yapmıştır. Sonuç olarak; 1971 yılındaki çocukların Parten'in araştırma yaptığı 1927 yılına göre daha az sosyal olduklarını saptamış, bunun sebebini ise kitle iletişim araçlarına ve 1970'lerde ortaya çıkan oyuncakların çocukların daha fazla tek başına oyun oynamasına neden olduğuna bağlamıştır.

Howes ve Philipsen (1998) oyun davranışlarının akran yeterliği üzerine olan etkisinin incelendiği araştırmaya göre, bebeklik döneminde akranlarla olan oyun becerilerinde yeterli olmanın, anaokulu ve ilköğretim dönemindeki akran yeterliliğini etkileyebildiği belirtilmiştir. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar gösteren çocukların göstermeyenlere göre daha az çekingen, dışlanmış ve saldırgan oldukları belirtilmiştir.

Howes ve Matheson (1991) yılında yaptığı sosyal ve sosyal sembolik oyunu, akranlarla nitelikli oyun gelişiminde seriler ile ilgili araştırmasında, iki farklı araştırma gerçekleştirmiştir. 1.araştırmasında bebeklikten anaokuluna kadar 48 çocuğun akranlarına olan oyun gelişimini izlemiş ve çocukların oyunlarının yaşla beraber daha karmaşık yapı ortaya koyduğunu belirtmiştir. Çocukların oyun örüntülerinin ortaya koyulması ve zamanla daha karmaşık bir yapı kazanması sosyal yeterlilikle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Howes ve Matheson (1991) oyun araştırmalarında önemli olan zamansal serileme yönteminin oyundaki gelişimsel sıralamada sadece okul öncesi dönemde değil, geniş yaş aralığında ve çeşitli gelişimsel periyotlarda odaklanıldığı zaman anlamlı olduğunu söylemiştir. Fakat sadece oyun gözleminin okul öncesi dönemde yapıldığı zaman, Parten'nin ve benzer oyun serilerinin gelişimsel bir sıralama/seri (development sequences) oluşturmayacağını belirtir. Howes kendi geliştirdiği oyun akran ölçeğinde 5 farklı alt boyutta oyun davranışlarını incelemiştir. Bunlardan biri paralel oyun; gözlem yapılan çocuk ve akranları arasında 3 adım uzaklıkta ve aynı aktivite ile meşgul olan fakat birbirlerinin ne yaptıkları konusunda bilgi sahibi olmayan çocukların oynadığı oyun, diğeri farkında olan paralel oyun (paralel aware play) paralel oyunun göz kontağı olan türü, basit sosyal oyun, aynı veya benzer aktivitelerde meşgul olan ve konuşan, gülümseyen, oyuncuğu isteyen ve veren veya sosyal etkileşimle meşgul olan oyun türü, tamamlayıcı ve karşılıklı oyun, çocukların hareket temelli rolleriyle meşgul oldukları oyun tipidir.

Ayrıca Howes, sembolik oyunu, kooperatif sosyal sembolik oyun, karmaşık sosyal sembolik oyun olmak üzere iki farklı kategoride incelemiştir. Kooperatif sosyal sembolik oyunda, sosyal sembolik oyundaki tamamlayıcı rollerin sergilenmesi ve karmaşık sosyal sembolik oyunda ise daha bu rollerle beraber daha metabilşsel bir içerik kazanmasıdır. Yani çocuk bu oyun türünde oyun içinde rolleri adlandırır, oyun içeriğini değiştirir ve oyuna uygun diğeri rolleri önerir.

Howes ve Matheson (1991) araştırmasınının 1. Bölümde yakın yaş gruplarına ait 3 farklı grubu oyun davranışları bakımından incelemiştir. Buna göre; bebeklikten anaokuluna kadar ki süreçte paralel oyunun görülme sıklığının değişmediğini, farkında paralel

oyunun 24 ile 41 aylık arası daha sıklıkla görüldüğünü, basit sosyal oyunun 36-47 aylık arasında, tamamlayıcı ve karşılıklı oyunun 42-47 aylık arasında sıklıkların daha fazla olduğunu ortaya çıkartmıştır. Kooperatif sembolik oyunun 19-23 aylık çocuklarda daha fazla görülürken, karmaşık sembolik oyunun 30-25 aylık çocuklarda daha fazla görüldüğünü ortaya çıkarmışlardır. Zaman içinde bu 3 farklı grubun oyun davranışlarının değişip değişmediğini araştırmışlar ve zamanla paralel oyunun ve farkında paralel oyunun azaldığını, basit sosyal oyunun ise değişmediğini, tamamlayıcı ve karşılıklı oyunun, kooperatif sembolik oyunun ve karmaşık sembolik oyunun zamanla beraber sıklığında artış görüldüğünü ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmanın amacıyla benzer olarak bazı araştırmalarda da çocukların oyunların saldırganlık davranışlarının yönelik bulgulara rastlanılmıştır. Özellikle erkek çocukların oyun gruplarında saldırganlık davranışları daha sıklıkla görülen Schwartz ve diğerleri (1998) yaptığı araştırmada; oyun grubu içinde akranları arasında olan reaktif saldırganlık, proaktif saldırganlık ve kurbanlık davranışlarının davranışsal ve sosyal bilişsel ilişkisini incelemek için oyun kapsamı içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların akran grupları içinde saldırganlığın ve kurban olmanın altındaki sosyal ve psikolojik süreçleri anlamak için araştırmacılar son yıllarda oyun grup metodolojileri kullanmaya başlamışlardır. Bu metodolojiler yapılandırılmış oyun gruplarında çocukları bir araya getirmekle birlikte sınıf içinde serbest oyun etkinliklerinde kullanılmıştır. Bu sürecin içindeki yüksek sosyal içeriği ortaya çıkartmak için çocukların etkileşimlerini gizlenmiş bir kamera yoluyla kayıt altına alınır. Bu şekilde kayıt altına almak; saldırganlığın az sıklıkla görüldüğü sosyal içeriklerde önemlidir.

Saldırganlığın davranışsal ve sosyal bilişsel araştırmaları, Dogde ve Coie (1987) tarafından saldırganlığın alt boyutlarının tanımlanmasına sebep olmuştur. Bunlardan biri reaktif saldırganlık, diğeri ise proaktif saldırganlıktır. Bu araştırmacılara göre reaktif saldırganlık, algılanan bir öfkelenendirilme/tahrike/hayal kırıklığına karşılık olarak “sıcak kanlı” öfkeli bir tepkiyle karşılık vermektir. Proaktif saldırganlık ise hedefe yönelik bir davranıştır ve davranışın altında yatan öfke ve hayal kırıklığı ile ilişkili değildir. Dogde

(1991)'e göre proaktif saldırganlık kışkırtma olmadan belirli sosyal hedeflere yani doğrudan konuma ve bir nesneye sahip olmaya yönelik davranışları içerir.

Dodge ve diğerleri (1997) reaktif saldırgan olan erkek çocukların, proaktif saldırgan erkek çocuklara göre daha fazla problem davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda reaktif saldırganlık gösteren erkekler proaktif saldırganlık gösteren erkeklere göre daha fazla psikiyatrik bozukluk göstermişlerdir. Price ve Dodge (1989) reaktif saldırganlık gösterenler, proaktif saldırganlık gösterenlere göre daha fazla akranları tarafından dışlandıklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgularla beraber proaktif saldırganlıkla reaktif saldırganlık arasında yüksek derecede ilişkili olduğu sonucu bir çok araştırmada bulunmuştur (Schwartz, Dodge, ve Coie, 1993).

Saldırgan davranışlara maruz kalan kurbanlarla saldırganlık davranışları gösterenlerle pozitif anlamda ilişkili oldukları yine birçok araştırmada tespit edilmiştir. Aynı zamanda kurban olma dışsal davranışlarla (externalizing behavior) da ilişkilidir (Schwartz ve diğerleri., 1998). Price ve Dodge'e göre (1989) akranlar reaktif saldırganlığı, proaktif saldırganlığa göre daha olumsuz değerlendirme eğiliminde olduğunu söylemişlerdir. (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997) ise reaktif çocuklar akranları tarafından kötü muameleye maruz kalma açısından yüksek risk altına olabileceğini belirtmiş ve aynı şekilde akranları tarafından kötü muamele de reaktif saldırganlığın nedeninin olabileceğini belirtmişlerdir.

Schwartz ve diğerleri (1998) proaktif saldırganlığın olumlu sonuç beklentileriyle, ısrarcı sosyal davranışların görülme sıklığıyla yüksek derecede ve teslimiyetçi davranışla düşük oranda ilişkili bulmuşlardır. Reaktif saldırganlık ise düşmanca eğilimler ve akranları tarafından kurban edilme sıklığı ile ilişkili çıkmıştır. Kurban olma ise, teslimiyetçi davranış, düşmanca önyargılar, reaktif saldırganlık ve saldırganlığın olumsuz beklenti sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Ladd ve Profilet (1996) okul öncesi dönemde gözlemlenen sosyal olmayan oyun davranışlarının; yetişkin değerlendirmesinde akran dışlanmasıyla, düşük saldırganlık ve yüksek kaygı ve korku tepkileriyle pozitif anlamda ilişkili tespit etmişlerdir. Rubin (1993) akranları tarafından sosyal izole edilen çocukların iki nedeni olduğunu söyler; birincisi bu çocuklar pasif-kaygılıdır ve sosyal etkileşimden kaçınırlar ve bu yüzden

akranları tarafından reddedilirler. Buna ek olarak bulgular sosyal olmayan oyun davranışlarının bazı türlerinin akran dışlanması ve problem davranışla ilişkili olduğunu göstermektedir (Rubin ve Coplan, 1998). Rubin ve diğer araştırmacıların çalışmalarına göre; suskunluk davranışı gösteren çocuklar tek başına oyun oynayan çocuklara göre daha yüksek bir risk altındadır. Özellikle; bazı araştırmalarda suskunluk davranışı yetişkinlerin değerlendirmesindeki düşük sosyal yeterlilik ile ilişkili bulunmuştur.

Coplan ve diğerleri (2001) davranış problemleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında; dışa dönük davranış problemleri, sosyal yeterlilik ve akademik başarı tahmin edildiği zaman anasınıfına giden çocukların cinsiyeti ve tek başına pasif oyun görülme sıklığı arasında ilişki bulunmuştur. Tek başına pasif oyun dışa dönük problemlili davranışlarla ilişkili olmasına rağmen; erkeklerin gösterdiği tek başına pasif oyun; sosyal yeterlilik ve akademik başarı ile negatif anlamda ilişkili bulunmuştur. Kız çocukların gösterdiği tek başına pasif oyun utangaçlıkla negatif anlamda ve akademik başarı ile pozitif anlamda ilişkili bulunmuştur. Sosyal yeterlilik ile de bir ilişki saptanmamıştır.

Spinrad ve diğerleri (2004) genel olarak suskunluk oyunu ve tek başına oyunu sosyal çekingenliği yansıttıkları tespit edilmiş ve suskunluk davranışının düşük sosyal yetersizlikle ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu araştırma Spinrad ve diğerleri (2004) 146 anasınıfına giden çocukların sosyal olmayan oyun davranışlarında duygusallık, düzenleme ve sosyal işlevsellikle olan ilişkisine bakılmış; çocukların sosyal olmayan oyun davranışları gösterme eğilimleri çocukların duygusallık, çaba gerektiren düzenleme, sosyal yeterlilik ve asosyal davranışlar gibi mizaç özellikleriyle ilişkili olarak farklı yapılarda göstermiştir. Araştırmada gözlenen suskunluk davranışı yetişkinler tarafından değerlendirilen düşük dışa yönelik davranış problemleri, yüksek asosyal davranışlar, düşük kızgınlık ve düşük pozitif duygulanımla ilişkili bulunmuştur. Diğer bir yandan tek başına oyun düşük pozitif duygulanım, düşük düzenleme ve yüksek asosyal davranış ve yüksek akran reddetmesi ile ilişkili bulunmuştur.

Henderson, Marshall, Fox ve Rubin (2004); yaptıkları bir çalışmada sosyal olarak ürkek, doğuştan utangaç ve çekingen olan yeni yürümeye başlayan çocuklar 4 yaşına

geldikleri zaman serbest oyun sürecinde suskunluk davranışları gösterdikleri tespit etmişlerdir.

Rubin ve Coplan (1995) okul öncesi dönemde yaygın olarak tek başına pasif oyun oynayanların duygusal olarak iyi düzenlendiğini ve aynı zamanda düşük sosyal etkileşimde olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak coplan ve Rubin (1998) yetişkinler tarafından değerlendirilen tek başına pasif oyunla içe dönük duygusal eğilimlerle ve dikkat süresi ile ilişki bulamamıştır.

Rubin (1993) akranları tarafından sosyal olarak izole edilen çocukların iki sebebi olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan biri pasif-endişeli olması; sosyal etkileşimden kaçınması ve diğeri ise akranları tarafından reddedilmesidir. Rubin ve Coplan (1998) yaptığı araştırmada; sosyal olmayan oyun türleri akran dışlanması veya problemlili davranışlarla ilişki tespit edilmiştir.

Sigafoos ve diğerlerinin (1999), gelişim yetersizliği olan okul öncesi dönem çocukların oyun davranışlarını boylamsal olarak incelediği araştırmasında; çocukların oyun davranışlarının keşfedici, işlevsel, yapı-inşa, sembolik oyun olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar en fazla işlevsel oyun (%57) oynamış ve bunu sırayla keşfedici oyun (%28), sembolik oyun (%10) ve yapı-inşa oyunu (%5) izlemiştir. Bununla beraber ortaya çıkan bu oyunlar ile çocukların uyum davranışları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Dunn ve Mcguire (1992), çocukların arkadaş gruplarını ve sosyal-bilişsel gelişimlerini incelediği araştırmasında sembolik oyun oynayan çocukların, arkadaşlarının duygularını anlayabildiği ve ileride kuracakları yakın arkadaşlıklar ile oynadıkları oyun türü arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Atik (1986), normal gelişim gösteren ve down sendromlu çocukların oyun davranışlarını incelediği çalışmada normal gelişim gösteren çocukların drama köşesinde en çok beraber, manipulatif oyun köşesinde ise paralel oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra üç-dört yaşındaki çocukların daha çok izole ve paralel oyunu, beş-altı yaşındaki çocukların ise beraber ve kooperatif oyunu tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Oyun tipi tercihinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Erkeklerde kooperatif oyuna geçişin daha geç olduğu, kızların daha çok

beraber ve kooperatif oyun, erkeklerin izole ve paralel oyun oynadıkları gözlenmiştir. Aynı araştırma içinde down sendromlu çocuklar ise, altı yedi yaşlar arasında en çok paralel oyun, sekiz-dokuz yaşlar arasında kooperatif oyun oynadıkları tespit edilmiştir. 6-9 yaş grubundaki down sendromlu çocukların serbest oyun saatinde en çok paralel oyun oynadıkları, yaşla birlikte *beraber* ve *kooperatif* oyun sıklığında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, kızlar ve erkekler arasında tercih edilen oyun tipi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalamalara bakıldığında ise kızların kooperatif oyunu erkeklere göre daha fazla oynadığı görülmüştür.

Temel ve diğerleri (1999), Ankara'daki köylerde yaşayan 0-72 ay arası çocukların gelişim durumlarını incelediği araştırmasında; çocukların eğitim ve oyununda daha çok annelerin etkin olduğunu gösterirken, babalar daha çok ilkokul yıllarında çocuklarının oyun ve eğitimine katıldığını ortaya koymuşlardır. Çocukların oyun materyalleri olarak çoğunlukla top, plastik araba ve kamyon gibi oyuncaklara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Shim (2007), anaokuluna devam eden çocukların sembolik oyun davranışları üzerinde etkili olan bireysel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında; yaşın çocuğun oyunlarını etkileyen bir faktör olması ile beraber; oyun köşelerinin organizasyonunun ve material zenginliğinin de sembolik oyun davranışını ve oyunun kalitesini etkilediğini tespit etmiştir.

Leseman ve diğ. (2001), çocukların serbest oyun etkinliklerini ve öğretmen merkezli etkinlikleri bilişsel bilgi yapılandırması yönünden incelediği araştırmasında; öğretmenlerin çalışma etkinliklerine daha eğilimli oldukları ve bilgiyi oluşturma konusunda çocuklara rehberlik ettikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak çocuklar serbest oyun etkinliklerinde birbirleri ile daha çok etkileşime girerken, çalışma ağırlıklı etkinliklerde daha az etkileşime girdikleri görülmüştür.

Saracho (1999), çocukların sosyal oyun davranışları ile bilişsel üslupları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında alana bağımlı bilişsel tarzı olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranış sergiledikleri bulunmuştur. Alandan bağımsız bilişsel üslubu olan çocuklar ise daha çok blok oyunlarını ve yönlendirici oyunları tercih etmişlerdir. Bu araştırma çocukların bilişsel üslupları ile oyunları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Güney (2002), Saracho'nun aynı ölçme araçlarıyla Türk çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında oyun seçiminde bilişsel üslubun bir etkisinin olmadığını, çocukların yaş düzeyinin oyun seçiminde belirleyici olduğunu göstermiştir. Araştırma beş-altı yaş grubu çocukların en çok dramatik oyun oynamayı tercih ettiklerini belirlemiştir.

Craig ve Pepler' in (1995) akran zorbalığını doğal gözlem aracılığı ile incelediği araştırmasında; 6-12 yaş arasındaki çocukları video kamera ve uzaktan mikrofonları kullanarak doğrudan çocukların oyun alanındaki etkileşimleri gözlemlemişler ve çoğunluğunun erkeklerin oluşturduğu akranların zorba olayların yaklaşık olarak %11'ine müdahale ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca kız çocukların erkek çocuklara göre zorbalığa daha aktif olarak katıldıkları, zorbalık davranışı gösteren çocukların oyunların katıldıkları ve davranışı izlediği ortaya koyulmuştur.

Craddock (2003), anaokuluna gitme çağında hastaneye yatırılan çocukların oyun davranışlarını incelediği araştırmasında; çocukların en çok grup oyunu oynadıkları ve çocuğun yaşı ile oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Wright (2010); oyun davranışlarının saldırganlık davranışlarıyla olan ilişkisini inceleyen araştırmasında; gözlem yöntemi ile elde edilen foksiyon oyunla fiziksel saldırganlık davranışı ile pozitif yönde olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber sembolik oyun negatif yönde fiziksel saldırganlık davranışıyla bir ilişki ortaya koymuştur. Wright'a göre (2010) saldırganlık davranışlarının düzeyi arttıkça oyun davranışlarının karmaşıklık düzeyi arasında ilişki olduğu ileri sürülmüştür. Saldırganlık davranışların ortaya çıkması arttıkça; oyun davranışlarının karmaşıklığı azalmaktadır. Bir başka deyişle; daha karmaşık oyun davranışlarında daha az saldırganlık davranışlarının ortaya çıktığını ileri sürmüştür.

Schwartz, Dodge ve Coie (1991) yaptıkları araştırmasında çocukların oyunları yapılandırılmış oyun sırasında gözlemlenmiş; 6-8 yaşındaki çocukların kendini daha iyi ifade edememe ile akranları tarafından istismar edilme arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Oyun sırasında zorbalık davranışına maruz kalanlar yaygın olarak güvenli davranış örüntüleri göstermişlerdir. Ayrıca otoriter sosyal davranış ile sürekli olarak akranları tarafından zorbalığa uğrama arasında güçlü bir ilişki tespit etmişlerdir.

Craig, Pepler ve Atlas (2000); sınıfta ve oyun alanında meydana gelen zorbalık davranışlarını karşılaştırmak için doğal gözlem yöntemini kullandıkları araştırmasında; öğretmenlerin zorbalık davranışlarını durdurmak için nadiren müdahalede buldukları ve sınıfta kontrol edici olduklarında ise zaman zaman ilişkisel zorbalığın oluşmasında daha olası olduğunu tespit etmişlerdir.

Duman (2010); Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletlerinde anasınıfına giden çocukların serbest zaman oyun davranışlarını ve oyun davranış özelliklerini ortata koymak amacı ile yaptığı çalışmasında; çocukların serbest zaman oyun davranışları oyun alanı, oyuncak tercihi, oyun türü, oyun dışı davranışlar ve oyun davranış özellikleri boyutlarında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, aynı gelişim özelliklerine sahip farklı kültürdeki çocuklar arasında uygulanan program ve cinsiyete bağlı olarak oyun alanı kullanımı, oyuncak tercihleri, oyun türleri, oyun dışı davranışları ve oyun davranış özellikleri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine yönelik bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, **ilişkisel tarama modelinde** betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 2002)

Araştırmanın amacına yönelik sorulara cevap aramak için nicel ve nitel araştırma desenine uygun, çocukların oyun ve saldırganlık davranışlarının ayrıntılı dökümünü sağlamak için doğrudan gözlem tekniğiyle ve çocukların genel davranışları hakkında bilgi sahibi olmak için aileden ve öğretmenden standardize edilmiş ölçekler aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Bu araçlardan elde edilen bilgiler genelleme yapma amacıyla değildir. Sadece çalışma grubunun oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını ve bu davranışlara etki eden ve ilişkili olan faktörleri ortaya koymak üzere istatistiksel analizlere başvurulmuştur.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Beytepe Anaokulu'na devam eden ve araştırmaya aileleri tarafından izin verilen toplam 55 çocuk oluşturmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2011-2012 bahar döneminde Beytepe Anaokulunda toplam 156 çocuk olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun sadece Beytepe Anaokulu'ndan seçilmesinin nedenini; gözlem yönteminin ve Beytepe Anaokulu'nun genel özellikleriyle açıklamak mümkündür.

Araştırmada kullanılan gözlem yöntemine göre; gözleme başlamadan önce gözlem eğitiminin gerekli olması, eğitim sürecinde eğitmen ile gözlemciler arasında yoğun ve karşılıklı bir etkileşimin gerekli olması ve gözlemin kesintisiz bir şekilde devam etmesinin gerekli olması sebebiyle araştırma Beytepe Anaokulu'nda gerçekleşmiştir.

Beytepe Anaokulu'nun genel özellikleri de aşağıda yer alan tablo 1'de görüldüğü gibidir. Araştırmanın sadece Beytepe Anaokulu'na gerçekleşmesinin asıl nedeni Ankara ili içinde karma eğitim veren tek anaokulu olmasıdır. Ayrıca Beytepe Anaokulu'ndaki çocukların öğretmen dışındaki yetişkinlere alışkın olmaları gözlem sürecinin gerçekleşmesi bakımından önemli bir durumdur.

Tablo 1. Beytepe Anaokulu'nun Genel Özellikleri

Ortak Özellikler	Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu
Okulun bağlı olduğu kurum	Hacettepe Üniversitesi/ Universite Anaokulu
Okuldaki sınıfların yaş aralıkları*	Karma yaş
Okuldaki sınıf sayısı	6 tane 3-6 yaş
Öğretmen/Stajyer Sayısı	3-6 yaş sınıfı için; her sınıfta iki öğretmen ve iki stajyer
Öğretmenlerin Cinsiyeti	12 tane kadın öğretmen
Sınıftaki öğrenci sayısı	Yaklaşık olarak 30
Öğretmenlerin eğitim düzeyi	4 öğretmen yüksek lisans ve 8 öğretmen lisans ve lisans tamamlama/öğretmenlerin hepsi ilgili lisans alanından mezun
Öğretmenlerin yaş ortalaması	36
Öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması	16-20 yıl arasında deneyimi olan öğretmenler ağırlıkta
Ailelerin Yapısı	Akademik ve idari kadro
Ailelerin Eğitim Durumu	Yüksek lisans/doktora ve lisans (az sayıda lise mezunu)

Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan izin (Ek: 1) alındıktan sonra ile ailelere katılım ve bilgilendirme formu (Ek: 4) gönderilmiş; toplam 97 aile araştırmaya izin vermiştir.

Bundan hareketle toplam 97 çocuğun gözlemine araştırma için gönüllü olan 20 gözlemci ile başlanılmıştır. İlerleyen haftalarda hem gözlemcilerin hem de çocukların

devamsızlık yaptığı görülmüş ve bu durumun gözlem sürecini olumsuz etkilediği fark edilmiştir. 15 Haziran 2012 tarihinde okulun tatile gireceği göz önüne alınmıştır. Bundan dolayı gözlemlerin yarıda kesilmemesi için ailelerden izin alınan 97 çocuk arasından toplam 60 çocuk araştırma kapsamına dahil edilmesine karar verilmiştir. İzin veren ailelerden araştırma için çalışılacak grubu belirlerken rastgele yöntemle çocuk seçilmiştir. Seçilen çocuklardan; 45-59 aylık; 21 çocuk, 60-71 aylık; 27 çocuk ve 72 aylık toplam 19 çocuktan 12 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturduğu görülmüştür. Araştırma sürecinde 5 çocuk okula yine düzenli bir şekilde devam etmediğinden ve amaçlanan her çocuk için toplam 8 gözleme ulaşamadığından çalışma grubundan çıkartılmıştır. Araştırma amaçlı örneklem yoluyla 55 çocuk üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak çocukların oyun davranışlarında görülen zorbalık davranışlarını ortaya koymak için çalışma grubunu oluşturan 55 çocuk sekiz kez 10 dakika olmak üzere 80 dakika gözlenmiştir. 55 çocuk için 4400 dakika gözlem yapılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklar toplam 80 dakika sonunda saldırganlık davranışları göstermediklerinde 0 puan; gözlem süresi boyunca kaç kez saldırganlık davranışı gösterdiği ise o kadar puan almışlardır. Çocuğun gösterdiği her saldırganlık davranışına 1 puan verilmiştir. Örneğin 80 dakika boyunca 8 kez fiziksel saldırganlık gösteren çocuk gözlem yönteminin yer alan fiziksel saldırganlık türünden 8 puan almıştır. Buna göre gözlem sürecinde ortaya çıkan saldırganlık ve mağdur olma davranışlarının puan ortalamaları ve standart sapmaları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Gözlem Sürecinde Ortaya Çıkan Saldırganlık ve Mağdur Olma Davranışlarının Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Saldırganlık Davranışlar ve Mağdur Olma	\bar{x}	ss
Fiziksel saldırganlık	2.53	2.41
İlişkisel saldırganlık	2.25	1.62
Sözel saldırganlık	.36	.70
Sözel olmayan saldırganlık	.18	.43
Fiziksel mağdur	1.95	2.13
İlişkisel mağdur	1.58	1.49
Sözel mağdur	.24	.50
Sözel olmayan mağdur	.05	.22

Tablo 2’de görüldüğü gibi; gözlem sürecinde; fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışı ile beraber fiziksel ve ilişkisel mağdur olma davranışlarının ortalamaları diğer saldırganlık ve mağdur olma davranışlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sözel olan ve sözel olmayan saldırganlık ve mağdur olma davranışlarının ortalamalarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Saldırganlık davranışlarının araştırmalarda çok fazla tespit edilememesi bu davranışların normal dağılmama olasılığı verileri analiz ederken endişe verici bir durum yaratır (Coie ve Dodge, 1998; Pellegrini,Roseth, Mliner, Bohn, Ryzin, Vance, Cheatham, Tarullo, 2007). Bu tür dağılımlar; tekrarlanan varyans analizi ve çok değişkenli varyans analizi gibi daha geleneksel istatistiksel yöntemlerin kullanılmasını engellemektedir. Bu gibi durumlarda farklı istatistiksel yöntemler kullanıldığı araştırmalarda görülmüştür. Araştırmalarda saldırganlık davranışlarını gösterenlerin büyük bir kısmı ölçümlerden sıfır veya bir puan aldıkları için istatistiksel yöntemler kullanarak araştırma verilerinin normal dağılıma dönüştürülmesi problem yaratmaktadır. (akt. Pellegrini ve diğerleri,2007).

Saldırganlık davranışlarının araştırmalarda uygun istatistik yöntemlerle analiz edilebilmesi için bu davranışı sürekli göstermeyen çocukların analiz kısmına dahil edilmemesi literatürde yer alan araştırmalarda kullanılan diğer bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle araştırmacının gözlem eğitimini aldığı ve gözlemin saldırganlık davranışlarını tespitinde kullandığı Crick ve Ostrov (2006) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Oyun Gözlem Sistemi’nin de kullandığı bu yöntem, gözlem temelli diğer araştırmalarda da kullanılmaktadır (Wright,2010).

Normal dağılmayan verilerin istatistiksel yöntemler kullanarak normale dönüştürülmesi analizleri doğru olarak yorumlamada problemler çıkartmaktadır (Pellegrini,2007). Bu yüzden gözlem süresinde araştırmanın amacına uygun olarak oyun sırasında saldırganlık davranışlarına göstermeyen çocuklar analize dahil edilmemiştir.

Sözel ve sözel olmayan saldırganlık davranış puanı alan çocuklar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Gözlem formunda saldırganlık davranışlarıyla beraber gözlem sırasında kayıt altında tutulan olumlu/prososyal davranışlarda yer almaktadır. Bu

davranış kategorisi de araştırmanın amacında yer almadığı için araştırmanın bulgular kısmında yer almamaktadır.

Araştırmanın amacı oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını tespit etmek olduğu için oyun gözlemi boyunca çocukların gösterdikleri zorbalık davranışları puana dönüştürülmüş; saldırganlık davranışı göstermeyen ve 1 puan olan (1 kez saldırganlık gösteren) çocuklar analizlere dahil edilmemiş, sadece 2 - 9 puan alan (2-9 kez saldırganlık gösteren) çocuklar analize dahil edilmiştir.

Tablo 3. En Çok Ortaya Çıkan Saldırganlık Türlerine Göre Alınan Puanlar

Saldırganlık Türü	Alınan Puan	Puanı Alan Çocuk Sayısı	
Fiziksel Saldırganlık	0 puan (saldırganlık davranışı göstermeyen)	13	Analiz dışında bırakılmıştır.
	1 puan (1 kez saldırganlık davranışı gösteren)	12	
	2-9 puan (2 – 9 kez saldırganlık davranışı gösteren)*	30	
İlişkisel Saldırganlık	0 puan (saldırganlık davranışı göstermeyen)	6	Analiz dışında bırakılmıştır.
	1 puan (1 kez saldırganlık davranışı gösteren)	17	
	2-6 puan (2 – 6 kez saldırganlık davranışı gösteren)*	32	

Tablo 3’de yer alan bilgilere göre çalışma grubunda yer alan fiziksel saldırganlık türünde 13 çocuk 0 puan ve 12 çocuk ise 1 puan aldıkları görülmektedir. Bununla beraber ilişkisel saldırganlık türünde 6 çocuk 0 puan ve 17 çocuk ise 1 puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu çocuklar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Fiziksel ve ilişkisel saldırganlık türlerinde yer alan 2 ve 9 puan alan çocukların davranışları süreklilik gösterdiğinden dolayı “zorbalık” olarak adlandırılmıştır. Davranış sıklığının 2 ve 2’den fazla olanların tercih edilmesinin nedeni zorbalık davranışlarının süreklilik taşıması, davranışların bir defaya mahsus olmayıp tekrarlanması gerektiğidir. Bu sebeple oyunlarında ortaya çıkan 2 ve 2’den fazla fiziksel saldırganlık davranışları gösteren 30 çocuk, 2 ve 2’den fazla ilişkisel saldırganlık davranışları gösteren 32 çocuk incelenmiştir. Oyun sürecinde fiziksel veya ilişkisel saldırganlık davranışlarından 2 ve 2’den fazla gösteren çocuklar üzerinden elde edilen bulgulara göre analizler gerçekleştirilmiştir.

Fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları gösteren çocukların farklı iki kategoride değerlendirilmesinin sebebi; her iki davranışın içinde taşıdığı dinamikler, ortaya çıkış sebepleri, davranışların içerikleri ve bağlı olduğu etkenler bakımından birbirinden farklı özellikler taşımalarıdır. Bu çocuklar aynı zamanda hem fiziksel hem de ilişkisel zorbalık davranışlarını gösteren çocuklardan da oluşmaktadır.

Araştırmanın yöntem kısmında yer alan Tablo 4 ve sonraki tablolarda yer alan analizler fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocuklar üzerinden yapılmıştır.

Tablo 4. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocuklara İlişkin Demografik Bulgular

Fiziksel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Demografik Bulgular (n:30)				İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Demografik Bulgular (n:32)	
		n	%	n	%
Çocuğun Yaşı	45-59 ay	11	36.7	12	37.5
	60-71 ay	15	50.0	18	56.2
	72 ay	4	13.3	2	6.2
Toplam		30	100.0	32	100.0
Cinsiyet	Kız	13	43.3	17	53.1
	Erkek	17	56.7	15	46.9
Toplam		30	100.0	32	100.0
Okul öncesi Eğitimi Alma süresi	1 -2 yıl	15	50.0	13	40.6
	2 yıl - 3 yıl	15	50.0	19	59.4
Toplam		30	100.0	32	100.0
Kardeş Durumu	Var	20	66.7	19	59.4
	Yok	10	33.3	13	40.6
Toplam		30	100.0	32	100.0

Tablo 4’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların 11’sini (%36.7) 45-59 aylık çocuklar; 15’ini (% 50) 60-71 aylık çocuklar, 4’nü ise (% 13.3) ise 72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların % 43.3’nü kız, % 56.7’si erkek çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların gözlem sonunda fiziksel zorbalık puanları yüksek olanların 15’i (%50) okul öncesi eğitimi alma süresi 1-2 yıl; 15’i de (%50) okul öncesi eğitimi alma süreci 2-3 yıl arasındadır. Aynı zamanda fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların kardeş durumlarına bakıldığında 20’sinin (%66.7) kardeşinin olduğunu, 10’nun (%33.3) ise kardeşinin olmadığını görülmektedir. Gözlem sonunda ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların ise 18’sini (%56.2) 60-71 aylık çocuklar; 12’sini (% 37.5) 45-59 aylık çocuklar, 2’sini ise (% 6.2) ise 72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. İlişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların % 53.1’ni kız, % 46.9’nun’da erkek çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların gözlem sonunda fiziksel zorbalık puanları yüksek olanların 13’ü (%40.6) okul öncesi eğitimi alma süresi 1-2 yıl; 19’nün ise (%59.4) okul öncesi eğitimi alma süresi 2-3 yıl arasındadır. Aynı zamanda ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların kardeş durumlarına bakıldığında 19’nün (%59.4) kardeşinin olduğunu, 13’nün (%40.6) ise kardeşinin olmadığını görülmektedir.

Tablo 5. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Ailelerine İlişkin Demografik Bulgular

Fiziksel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Demografik Bulgular (N:30)				İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Demografik Bulgular (N:32)	
Boyutlar		n	%	n	%
Annenin Yaş Aralığı	27-33 yaş	5	16.7	5	15.6
	34-40 yaş	15	50.0	18	56.2
	41- yukarısı	10	33.3	9	28.1
Toplam		30	100	32	100
Babanın Yaş Aralığı	33-38	11	36.7	15	46.9
	39-45	12	40.0	11	34.4
	46 ve yukarısı	7	23.3	6	18.8
Toplam		30	100	32	100
Anne Öğrenim Durumu	Lise mezunu	8	26.7	6	18.8
	Üniversite mezunu	13	43.3	14	43.8
	Lisansüstü	5	16.7	7	21.9
	Yüksekokul-önlisans mezunu	4	13.3	5	15.6
Toplam		30	100	32	100
Baba Öğrenim Durumu	Lise mezunu	7	23.3	7	21.9
	Üniversite mezunu	14	46.7	14	43.8
	Lisansüstü	5	16.7	7	21.9
	Yüksekokul-önlisans mezunu	4	13.3	4	12.5
Toplam		30	100	32	100
Anne ve Babanın Birliktelik Durumu	Birlikte yaşıyor	29	96.7	31	96.9
	Boşanmış	1	3.3	1	3.1
Toplam		30	100	32	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların annelerin 5’i (%16.7); 27-33 yaş aralığında; 15’i (%50.0) 34-40 yaş aralığında ve 10’u (%33.3) 41 ve daha büyük yaş aralığındadır. Annelerin 8’i (%26.7) lise mezunu, 13’ü (%43.3) üniversite mezunu, 5’i (%16.7) lisans üstü öğrenim düzeyinde ve 4’ü de (%13.3) yüksek okul önlisans mezunudur. Babaların ise 12’si (%40.0), 33-38 yaş arasında; 11’i (%36.7) 39-44 yaş arasında, 7’si ise (%23.3) 44 ve daha büyük yaş aralığındadır. Babaların 8’i (%26.7) lise mezunu, 13’ü (%43.3) üniversite mezunu, 5’i (%16.7) lisans üstü öğrenim düzeyinde ve 4’ü de (%13.3) yüksek okul önlisans mezunudur

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların annelerin ise 5’i (%15.6); 27-33 yaş aralığında; 18’i (%56.2) 34-40 yaş aralığında ve 9’u (%28.1) 41 ve daha büyük yaş

aralığındadır. Annelerin 6'si (%18.8) lise mezunu, 14'ü (%43.8) üniversite mezunu, 7'si (%21.9) lisans üstü öğrenim düzeyinde ve 5'i de (%15.6) yüksek okul önlisans mezunudur. Babaların ise 15'i (%46.9), 33-38 yaş arasında; 11'i (%34.4) 39-44 yaş arasında, 6'si ise (%18.8) 44 ve daha büyük yaş aralığındadır. Babaların ise 7'si (%21.7) lise mezunu, 14'ü (%43.8) üniversite mezunu, 7'si (%21.9) lisans üstü öğrenim düzeyinde ve 4'ü de (%12.5) yüksek okul önlisans mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak hem nitel hem de nicel boyutta farklı araçlar kullanılmıştır. Bu araçlar şunlardır:

- Demografik Aile Bilgi Formu
- Çocuk Davranış Ölçeği (Ladd ve Profilet, 1996)
- Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi-EÇDOSGY

3.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya temel değişkenleri olan oyun sırasında ortaya çıkan zorbalık davranışları, oyun davranışları ve akran ilişkilerini etkileyen değişkenlere ait verilerin toplanması için araştırmacı tarafından ailelerin cevaplandırılmak üzere “Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. “Demografik Bilgi Formu”nda araştırmaya izin veren ailelerin çocuklarına ait anne ve baba yaşı, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve babanın birliktelik durumuna ve araştırmaya dahil edilen çocuğun kardeşi olup olmadığına ilişkin sorular bulunmaktadır (Ek 5)

3.3.2. Çocuk Davranış Ölçeği/ The Child Behavior Scale

Çocuk Davranış Ölçeği; 1996 yılında öğretmenlerin bilgileri doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla, Ladd ve Profilet tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Çocuk davranış ölçeği;

- Akranlarına karşı saldırganlık
- Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek

- Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek
- Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma
- Akranları tarafından dışlanma
- Aşırı hareketlilik olmak üzere toplam altı farklı boyuttan oluşmaktadır (Ladd ve Profilet, 1996, Gülay,2008)

Orijinal ölçeğe ait iç güvenirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen alt boyutların iç tutarlık katsayıları;

- Akranlarına karşı saldırganlık: .89 (p < .01),
- Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek: .92 (p < .01),
- Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek: .87 (p < .01)
- Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma: .77 (p < .01),
- Akranları tarafından dışlanma: .94 (p < .01),
- Aşırı hareketlilik: .88 (p < .01) olarak bulunmuştur.

Her bir alt ölçeğe ait test- tekrar test ölçümlerinin sonuçları, iki ölçüm arasında tüm alt ölçeklerin zamana karşı değişmezliği (p < .05) ortaya konulmuştur. Yapı geçerliğinde alt ölçeklerin birbirleriyle ilişkileri korelasyon yöntemiyle incelenmiş ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu (p < .05, p < .01, p < .001) belirlenmiştir (Ladd ve Profilet, 1996; akt. Gülay, 2008).

Ölçekteki tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (Ladd ve Profilet, 1996; akt. Gülay, 2008).

Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Araştırma için gerekli izin alınmıştır. (Ek 2). Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından yapılan güvenirlik geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Elde edilen alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ise;

- Akranlarına karşı saldırganlık : .87 (p < .01),
- Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek: .88 (p < .01),

- Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek: .84 ($p < .01$),
- Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma: .78 ($p < .01$),
- Akranları tarafından dışlanma alt ölçeği: .89 ($p < .01$),
- Aşırı hareketlilik: .83 ($p < .01$) olarak belirlenmiştir (Gülay, 2008).

Çocuk Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ait tüm bulgular, ölçeğin Türkçe formunun ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bir ölçek olduğunu göstermiştir. Araştırma'da kullanılan Çocuk Davranış Ölçeği'nin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .88, ($p < .01$), olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları;

- Akranlarına karşı saldırganlık: .87, ($p < .01$),
- Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek: .91, ($p < .01$),
- Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek: .84, ($p < .01$),
- Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma: .75, ($p < .01$),
- Akranları tarafından dışlanma: .83, ($p < .01$),
- Aşırı hareketlilik: .74, ($p < .01$), olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin (EÇDOSGY) Geliştirilmesi

Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi'nin amacı okul öncesi dönemde ortaya çıkan saldırganlık/zorbalık davranışlarını ortaya koymak, serbest oyun zamanında sergiledikleri oyun türlerini zaman örnekleme yöntemi ile tespit etmek ve serbest oyun zamanında ortaya çıkan saldırganlık/zorbalık davranışlarını oyun türlerine göre ilişkisini ortaya çıkartmaktır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen EÇDOSGY'nin zorbalık davranışlarının tespitinde "Erken Çocukluk Dönemi Oyun Projesi Gözlem Yöntemi/ Early Childhood Play Project Observation System (Ostrov ve Keating, 2004)" gözlem aracında yer alan zorbalık ve mağdur edilme kısımları kullanılmıştır.

Araştırmacı Ocak 2011-Ocak 2012 tarihleri arasında Minnesota Üniversitesi Çocuk Gelişimi Enstitüsü Dr. Crick'in Sosyal Gelişim Laboratuvarında ziyaretçi araştırmacı olarak bulunmuştur. Bu süre içinde Ocak 2011-Nisan 2012 tarihleri arasında Dr.Crick'in geliştirdiği gözlem yönteminin eğitimini tamamlamış, uygulamalar gerçekleştirmiştir. Son olarak gözlem formuna oyun davranışlarını da dahil edilerek; araştırmacının amacına uygun olarak gözlem formu son halini almıştır.

Araştırmacı; araştırmacının amacına uygun olarak zorbalık davranışlarının oyun davranışlarıyla olan ilişkisini incelemek üzere gözlem yöntemine Parten, Smilansky, Pellegrini, Smith gibi oyun kuramcılarının belirlediği oyun davranışlarını da dahil ederek yeni bir gözlem formu oluşturmuştur. Oyun davranışlarını değerlendirmek için zaman aralıklı gözlem yöntemi, zorbalık davranışlarının tespiti için ise anekdot kaydı gözlem yöntemi kullanılmıştır.

Alan yazınında yer alan sistematik gözlem yöntemini kullanan her araştırmada olduğu gibi bağımsız gözlemcilerle gözlem eğitimi verilmiştir.

Gözlem süreci kapsamında veri toplamak için Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi lisans üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere ulaşılmıştır. Gözlemciler lisans düzeyinde aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden başarılı olan öğrencilerden meydana gelmiştir. Gözlemcilerden 7'si gönüllü gözlemcilerden, 12'si ise Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu'nda dördüncü sınıf öğretmenlik uygulaması dersini alan araştırmaya gönüllü katılımı gerçekleştiren öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmacı da dahil olmak üzere toplam 20 gözlemciye gözlem eğitimi verilmiş, arkasından da gözlem süreci 20 gözlemci ile başlamıştır.

Toplam 20 gözlemci ile başlayan eğitim süreci yaklaşık olarak iki ay sürmüştür. Bu iki ayın; ilk bir ayında toplamda 24 saatlik bir eğitim verilmiştir. Eğitim yazılı notlar rehberliğinde video kullanılarak gerçekleşmiştir. İki aşamalı gözlem eğitiminin ilk aşaması; zorbalık davranışlarıyla ilgili genel tanımlar ve videolarda yer alan örnek davranışlar üzerinden gerçekleşmiştir. Bu eğitim sonucunda saldırganlık davranışlarını içeren ve hangi davranışın hangi saldırganlık ve oyun türüne ait olduğunu ölçen bir sınavdan sonra gözlem eğitiminin ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada ise; sınavda

yer alan davranışlar hakkında tartışılmış ve hangi davranışın saldırganlık türüne ait olduğu hakkında konuşulmuştur. Ayrıca gözlem formu ve bu formu gözlem süreci içinde nasıl kullanılması, davranışları kodlama aşamaları ve süreç içinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda gözlemciler bilgilendirilmiştir. Eğitimden sonra gözlemciler Beytepe Anaokulu'nda davranışları daha iyi tanımlarını sağlamak, gerçekleşen davranışları doğru kodlayabilmek ve sınıflardaki varlıklarından dolayı sınıf içindeki tepkisel davranışı en aza indirmek için tek başlarına gözlem yapmışlardır. Bu ön gözlemler sırasında davranışlar hakkında konuşmak için gözlemlerden sonra odak grup görüşmeleri yapılmış ve davranışların doğru kodlayıp kodlanmadığı tartışılmıştır. Eğitim sürecinin ikinci ayında ise gözlemciler bire bir eş olarak aynı anda aynı çocuğu gözlemlemiştir. Eğitim sonrasındaki gözlemciler arasındaki uyumu ölçmek için yapılan bu yöntem; eğitimin de ne kadar anlaşılır olduğunu gösterebilmektedir. Eğitim sonrasında iki gözlemci arasındaki sınıf içi korelasyon sayısı ICC=.80 ve üzerinde cohen kappa uyum katsayısı ise her oyun davranışı için kabul edilebilir bir düzeyde olduğu için araştırmanın asıl gözlemlerine başlanabilmiştir.

Eğitim sırasında gözlemciler; sınıf içinde bulunurken çocukların kendilerine yönelttikleri davranışlarını en aza indirmek için gözlemler başlamadan gönüllüler sınıfta bir-iki gün çocuklarla beraber geçirmişler ve çocukların isimlerini öğrenmişlerdir. Staj uygulaması için okula giden gözlemci grup ise kendi sınıflarında 2011-2012 Güz Döneminde stajlarını gerçekleştirdiklerinden dolayı böyle bir ön uygulamaya gerek duyulmamıştır. Çocuklar bazen gözlemcilerle onların ne yaptığını sormuşlar, gözlemciler ise eğitim sürecinde öğrendikleri gibi en uygun bir şekilde “ *sizlerin oyunlarınızı merak ediyorum*”, “ *şu an ödevimi yapıyorum*” gibi cevaplarla karşılık vermişler, çocukların buldukları yerden uzaklaşmışlardır.

Araştırma kapsamında kullanılan gözlem dört önemli kuraldan oluşmaktadır. Aşağıda yer alan kurallar süreçte yaşanan güçlükler için neden olmuştur.

- Bir günde aynı çocuk sadece bir defa gözlemlenir.
- Bir çocuğa ait toplam 8 gözlem yapılır.
- Gözlenecek çocuk sayısının yarısına gelmeden ikinci gözlemler başlamaz.

- Eğer gözlem yapılan çocuk 30 saniyeden daha fazla gözlem alanından çıkarsa gözlem duraklatılır, çocuk gözlem alanına geri döndüğünde ise tekrar başlatılır.
- Gün bitiminde gözlemler yarıda kalırsa o gözleme bir daha devam edilmez. Ertesi gün aynı çocuk için yeni bir gözlem yapılması gereklidir.

Bazı günler; anaokulun gezi programından ötürü serbest oyun zamanı verimli kullanılamamıştır. Ayrıca gözlemciler hastalık ve ev ziyareti gibi nedenlerle bazı günler gözleme katılamamışlardır. Özellikle bu durum gözlemlerin güvenilirliği yapıldığı zaman gözlem sürecini büyük ölçüde olumsuz etkilemiştir. 20 gözlemci ile hedeflenen gözlem süreci 15 gözlemciyle tamamlanmıştır. 20 gözlemcinin tamamı gözlem eğitimi almasına rağmen; gözlem sürecinin kapsamlı olması ve sürekli katılım gerekmesi nedeniyle 5 gözlemci araştırmadan kendi istekleriyle ayrılmışlardır.

Beytepe Anaokulu programında serbest oyun saati olarak belirtilen zaman saat 9.00 ile 9.40 arasındadır. Çocukların okula geliş ve oyuna başlama zamanlarını dikkate alındığında oyunda geçirilen verimli zaman yaklaşık olarak 30 dakika olduğu görülmüştür. Hafta içi her gün belirli sayıda gözlemci bu 30 dakikada gözlem yapılmıştır. 15 gözlemci 55 çocuğun gözlemine yaklaşık 4,5 ay içinde tamamlamışlardır.

3.3.3.1. Zorbalık ve Oyun Davranışlarının Puanlayıcıları Arası Uyumluluğun Hesaplanmasında Kullanılan Ölçekler

Bu araştırmada zorbalık ve oyun davranışlarının tespit etmek için gözlem yöntemi ile beraber öğretmenlerin de çocukların oyun ve zorbalık davranışları hakkında görüşleri de tespit edilmiştir. Bu sayede tespit edilen davranışlar için puanlayıcılar arası uyuma da bakılmış ve gözlemlerden elde edilen bilgiler güçlenmiştir. Bu amaç için kullanılan ölçme araçları aşağıda verilmiştir:

a. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği/ (Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form)

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği; 1997 yılında Minnesota Üniversitesi Dr. Crick Sosyal Gelişim Araştırma Laboratuvarında okul öncesi dönem çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirilmesine dayalı olarak belirlemek için geliştirilmiştir

(Crick, Casas ve Mosher,1997). Bu ölçek Dr. Crick tarafından geliştirilen ilköğretim dönemdeki çocukların sosyal davranışlarını belirlemek için geliştirilen Çocuk Sosyal Davranış Ölçeği'nin okul öncesi dönemdeki çocuklara uyarlanmış halidir.

Orijinal ölçeğe ait iç güvenirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları ilişkisel saldırganlık için .96 ($p < .01$), açık/fiziksel saldırganlık için .94 ($p < .01$), olumlu sosyal davranış için .88 ($p < .01$), depresif duygulanım için .87 ($p < .01$), olarak belirlenmiştir (Crick, Casas ve Mosher,1997).

Ölçekte tüm maddeler “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “bazen”, “çok sık”, “her zaman” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu; Şen (2008) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve araştırmada kullanılmak üzere gerekli izin alınmıştır (Ek 3) Özgün ölçekte yer alan 13. Numaralı madde (*Diğer çocukların önünde akranlarıyla alay ederek onları utandırmaya çalışır*), uyarlama analizleri sonucunda faktör yükü kriteri olarak alınan .30'dan düşük olması sebebiyle ölçek dışı bırakılmıştır. Ölçeğin cronbach alpha (α) iç tutarlık katsayıları:

- açık/fiziksel saldırganlık boyutu için .95, ($p < .01$)
- olumlu sosyal davranış boyutu için .89, ($p < .01$)
- ilişkisel saldırganlık boyutu için .90, ($p < .01$)
- depresif duygulanım boyutu için ise .51, ($p < .01$)

Test- tekrar test güvenirlik katsayısının ise;

- açık/fiziksel saldırganlık boyutu için .85, ($p < .01$)
- olumlu sosyal davranış boyutu için .81, ($p < .01$),
- ilişkisel saldırganlık boyutu için .73, ($p < .01$),
- depresif duygulanım boyutu için .56, ($p < .01$), olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ait tüm bulgular, ölçeğin Türkçe formunun ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği; araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Sisteminin (Ostorv ve Keating,2004) iç geçerliği için kullanılmıştır. Araştırma için kullanılan; Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin cronbach

alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları;

- açık/fiziksel saldırganlık için .92, ($p < .01$);
- olumlu sosyal davranış alt boyutu için .80, ($p < .01$),
- ilişkisel saldırganlık boyutu için .72, ($p < .01$)
- depresif duygulanım boyutu için .51, ($p < .01$), olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada gözlemin iç geçerliği için kullanılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği; alan yazınında Ostrov ve Keating tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Oyun Gözlem Sistemi (Ostrov ve Keating, 2004) ile gözlemden ortaya çıkan fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının gözlemci ve öğretmen uyumunu değerlendirmek ve aynı zamanda gözlemin iç geçerliğini ölçmek için de kullanıldığı görülmektedir (Ostrov ve Crick, 2007; Ostrov, 2008; Ostrov ve Keating, 2004; Ostrov, Pilat, ve Crick, 2006; Ostrov, 2008; Murray, Ostrov, ve Crick, 2007; Crick, N. R., Ostrov, Burr, J, Cullerton., Jansen-Yeh ve Ralston, P. (2006). Bu sebeple bu araştırma kapsamında da Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği; *sadece puanlayıcılar arası uyumu tespit etmek için kullanılmıştır.*

b. Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği/ Preschool Play Behavior Scale

Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği, Coplan ve Rubin tarafından geliştirilen 1998 yılında çocukların oyunları sırasında ortaya koydukları davranışları öğretmen görüşlerine göre belirlemek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır (Coplan,2000; Coplan ve Rubin, 1998). Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği; 5'li likert tipindedir ve toplam 18 maddedir.

Ölçekteki tüm maddeler “Hiç”, “Seyrek”, ”Bazen”, ”Sık Sık”, “Her zaman” ifadeleriyle değerlendirilmektedir.

Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği;

- Sessiz Davranış
- Yalnız-Pasif Oyun

- Yalnız-Aktif Oyun
- Sosyal Oyun
- İtiş-Kakışlı Oyun olmak üzere toplam beş alt ölçekten oluşmaktadır.

Örijinal ölçege ait iç güvenilirlik çalışmalarının sonucunda elde edilen alt boyutların iç tutarlık katsayıları;

- Sessiz Davranış: .85 ($p < .01$),
- Yalnız-Pasif Oyun Alt Ölçeği: .79 ($p < .01$),
- Yalnız-Aktif Oyun Alt Ölçeği: .76 ($p < .01$)
- Sosyal Oyun Alt Ölçeği: .96 ($p < .01$)
- İtiş-Kakış Oyun Alt Ölçeği: .92 ($p < .01$) olarak bulunmuştur (Coplan,2000; Coplan ve Rubin, 1998).

Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. Araştırma için gerekli izin almıştır (Ek: 2) Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından yapılan güvenilirlik geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 ($p < .01$) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için;

- Sessiz Davranış: .86 ($p < .01$),
- Yalnız-Pasif Oyun: .90 ($p < .01$),
- Yalnız-Aktif Oyun: .72 ($p < .01$),
- Sosyal Oyun: .88 ($p < .01$),
- İtiş Kakışlı Oyun: .86 ($p < .01$) olduğu görülmüştür.

Okul Öncesi Oyun Ölçeği' nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait tüm bulgular, ölçeğin Türkçe formunun ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği'nin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için;

- Sessiz Davranış: .71 ($p < .01$),
- Yalnız-Pasif Oyun: .81 ($p < .01$),
- Yalnız-Aktif Oyun: .70 ($p < .01$),
- Sosyal Oyun: .71 ($p < .01$)

- İtiş Kakişlı Oyun: .79 ($p < .01$) olduğu görülmüştür.

Araştırma'da kullanılan gözlem yönteminde yer alan yedi farklı oyun kategorisinin iç geçerliğini ölçmek için Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Coplan ve Rubin (1998) tarafından geliştirilen bu ölçekte her ne kadar daha çok sosyal olmayan oyun davranışları üzerine tespitlerde bulunsa da alan yazınında oyun davranışlarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçme araçları son derece de sınırlıdır. Bu sebeple yine Coplan ve Rubin tarafından geliştirilen ve yine kendilerinin geliştirdiği oyun gözlem araştırmalarında sıklıkla kullanılan "Play Observation Scale" /Oyun Gözlem Ölçeği (Rubin, 1993) ile beraber kullanılan Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği içerdiği alt boyutlar sebebiyle sadece *puanlayıcılar arası uyumu tespit etmek için kullanılmıştır.*

3.3.3.2. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin Gözlemciler Arasındaki Uyum Katsayısı Hesaplamaları

Bu gözlem yöntemi diğer gözlem sistemlerinde olduğu gibi standardize edilmiş yapıda olmadığı için geçerlilik ve güvenirlik hesaplamaları farklıdır. Gözlemlenen saldırganlık davranışları anektod kaydı yöntemi ve oyun davranışları zaman örneklem yöntemi ile kayıt altına alındığından dolayı güvenirlik hesaplamalarında kullanılan istatistiksel analizler farklılık göstermektedir.

Bu gözlem yönteminde 10 dakika boyunca çocuğun gösterdiği saldırganlık davranışlarını anektod kayıt yöntemi ile kayıt altına alındığı için iki gözlemci arasındaki uyumluluk sınıf içi korelasyon katsayısı ile; oyun davranışları da 10 dakika boyunca her bir dakikasında çocuğun gösterdiği oyun davranışı kodlanacağı için kappa uyum katsayısına bakılmıştır.

Cohen Kappa katsayısı gözlemciler arasındaki uzlaşma ve uzlaşmama sayısının bulunduğu durumlarda doğru bir güvenirlik katsayısını verir. Ostorv ve Keating (2004) tarafından geliştirilen ve sadece zorbalık davranışlarını tespiti için kullanılan bu gözlem yönteminde zorbalık davranışları anektod kayıt yöntemiyle kayıt altına tutulduğu için gözlemciler arasında uzlaşma veya uzlaşmama sayısı elde edilmediğinden uyum katsayısı için sınıf içi korelasyon analizi yapılmıştır. Kappa katsayısını hesaplamak için gözlemcilerin uzlaşma sayısının, uzlaşma ve uzlaşmama sayısının toplamına bölünerek

yapılan hesaplama; saldırganlık kodlamaları için yapılmaz çünkü gözlemcilerin uzlaşmama sayısına olay/durum kaydıyla ortaya çıkartılması mümkün değildir.

Gözlemciler ortaya çıkan saldırganlık davranışlarını kayıt altına alırken ortaya çıkmayan saldırganlık davranışlarını kayıt altına alamayacaklarından dolayı Cohen kappa uyumluluğu kullanılamaz (Bartko, 1976; McGraw ve Wong,1996). Bu gibi durumlarda sınıf içi korelasyon uyumluluğu önerilir ve benzer araştırmalarda kullanılmıştır (Goldstein, Arnold, Rosenberg, Stowe, ve Ortiz, 2001; NICHD ve ECCRN,2004; Ostrov ve Keating, 2004; Ostrov ve diğerleri, 2004).

Gözlemciler arasındaki uyumu belirleyen güvenilirlik ölçütü, özellikle verilen gözleme dayalı olarak toplandığı ve birden çok gözlemcinin önceden eğitilerek ve birbirinden bağımsız olarak, aynı durumu, aynı zamanda, aynı ölçüm aracı ile ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanır. İki gözlemci arasında tutarlılık yüzdesinin, şansa bağlı tutarlılığın yüksek olması nedeniyle yüksek çıkabileceği dikkate alınmalıdır. Bunun için yalnızca şansa bağlı olmayan, beklenen uyumu gösteren Cohen Kappa istatistiği kullanılır (Hayran, Özdemir,1996; Peirce, 1995; Portney, Watkins, 1993, akt.Gözüm ve Aksayan, 2003). Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer alır ve buna göre, uyumu; 0,93-1: mükemmel, 0,81-0,92: çok iyi, 0,61-0,80: iyi, 0,41-0,60: orta düzeyde 0,21-0,40: ortanın altında ve 0,01-0,20: zayıf olarak tanımlanmaktadır (Dawson S.B, ve Trapp R.G,1994).

Gözlem sırasında ortaya çıkan oyun davranışları zaman örneklemleri yöntemi ile kayıt altına alınmıştır. Kappa uyum sayısı hesaplanırken, toplam gözlem süresi olan 10 dakika içindeki her bir dakikanın kappa uyum sayısı hesaplanmış ve daha sonra her kategorinin 10 dakikaya ait ortalaması hesaplanmıştır. Oyun türü kapsamında geçirdikleri bir dakika aynı zamanda oyun türü bakımından aldıkları puana dönüştürülmüştür.

Zorbalık davranışlarının gözlemleri anektod kayıt yöntemine göre kayıt altına alınmıştır. Anektod kayıta gözlemcilerin tüm gözlem süreci boyunca ortaya çıkan saldırganlık davranışlarını kayıt altına aldıkları varsayılır. Aynı zamanda iki gözlemci arasında anlaşmazlık durumu sadece saldırganlık davranışının varlığı veya yokluğu üzerinde değildir.

Gözlem güvenilirliği sırasında gözlemcilerin aynı tür saldırganlık davranışlarını tespit etmekle beraber asıl amaç bu saldırganlık türünü ifade eden saldırganlık davranışlarının da aynı olması gerektiğidir. Örneğin, arkadaşının elinden oyuncağı çekip almasıyla, arkadaşına vurması fiziksel saldırganlık davranışı içinde değerlendirilir fakat önemli olan iki bağımsız gözlemcinin aynı anda aynı davranışı fiziksel saldırganlık olarak tanımladığıdır. Diğer bir deyişle iki gözlemci aynı anda gözlem yapılan çocuğun arkadaşına vurmasını fiziksel saldırganlık olarak kayıt altına almalıdır. Eğer gözlemcilerden biri arkadaşına vurmasını fiziksel saldırganlık olarak tanımlarken diğer gözlemci arkadaşının elinden oyuncağı almasını fiziksel saldırganlık olarak tanımlarsa burada güvenilirliği etkileyen bir durumdan söz edilebilir. Gözlem yapılan çocuk 10 dakika boyunca normalde iki kez fiziksel saldırganlık göstermesine rağmen iki farklı gözlemciden biri sadece bir davranışı, diğeri ise diğer davranışı görüp kayıt altına aldığı anda gözlem süreci ile ilgili hata ve eksik bilgi vermiş olur. Olgu/olay kaydındaki bu önemli nokta iki gözlemci arasındaki güvenilirliği hesaplarken daha önem taşır. Bu sebeple araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem yönteminde saldırganlık davranışlarının güvenilirliği sınıflar içi korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

3.3.3.3. Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yönteminin Güvenirliği

a. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlem yönteminde güvenilirlik hesaplaması iki aşamada tamamlanmıştır. Öncelikle gözlemciler verilen eğitim sonunda gözlemciler ön gözlemlere başlamışlardır. Ön gözlemler ilk başta gözlemcilerin tek başına gözlem yaptığı süreci içermiştir. Bu sırada gözlemciler araştırmacıya odak grup görüşmeleriyle gözlem sırasında çelişkiye düştükleri noktaları danışmışlardır. Daha sonra ön gözlemler sonlanmış; iki gözlemcinin aynı anda aynı çocuğu gözlem yaptıkları ikinci aşama başlamıştır.

Bu süreç için gözlem formu odak grup görüşmelerinden elde edilen geri dönütler sayesinde tekrardan yenilenmiş; gözlem formu bir kez daha revize edilmiştir.

Bu çalışma için eğitim sonrasındaki ön gözlemler; eğitimin güvenilirliğini hesaplamada kullanılmıştır. Aynı zamanda eğitim sonrasında 1 ay süren ön gözlemler araştırmanın

pilot çalışmasıdır. Eğitim sonrasında güvenilirlik kapsamında saldırganlık ve oyun davranışları ayrı hesaplanmış ve gözlemciler arasındaki tutarlılık aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Ön Gözlemlerdeki Saldırganlık Davranışlarının Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (Inter-Class Correlation) ve Oyun Davranışlarının Cohen Kappa Katsayı Ortalamaları

Saldırganlık Gözlemlerinin Sınıf İçi Korelasyon Sayıları	SKK***	Gözlenen Oyun Türlerinin Cohen Kappa Tutarlılığı	Ortalama*
Fiziksel Saldırganlık	.86	Uğraşsız/Seyirci Davranış	.86
İlişkisel Saldırganlık	.84	Tek Başına Oyun	.92
Sözel Saldırganlık	.88	Paralel Oyun	1.00
Sözel Olmayan Saldırganlık	gözlenmedi	Sosyal Yapı İnşa Oyun	.74
Olumlu Sosyal Davranış	.94	Sosyal Sembolik Oyun	.92
Fiziksel Mağdur Edilme	.91	Lokomotor-Fiziksel Oyun	.87
İlişkisel Mağdur Edilme	1.00**	Oyun Dışı Etkinlikler	.91
Sözel Mağdur Edilme	gözlenmedi		
Sözel Olmayan Mağdur Edilme	gözlenmedi		
Alınan Olumlu Sosyal Davranış	.91		

* Her oyun türüne ait 0-10 dakika arasındaki bağımsız iki gözlemcinin Cohen Kappa tutarlılığı ortalaması

** Kappa uyum sayısının 1.00 olmasının sebebi, iki gözlemcinin de aynı anda aynı süre içinde aynı davranışı kodlamalarıdır. İlişkisel mağdur edilme ortaya çıktığı an bu davranışı da iki gözlemci aynı zaman aralığında tespit etmişlerdir.

*** Sınıf İçi Korelasyon Sayısı

Araştırmanın eğitim sürecinde oluşturan pilot çalışma sonrasında saldırganlık davranışları için iki gözlemci arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı SKK= .80 ve üzerinde bulunmuştur. Oyun davranışlarının iki gözlemci arasındaki her dakikanın kappa uyum katsayısı ortalaması da yüksek olduğundan dolayı araştırmanın gerçek gözlemlerine başlanılmıştır.

Güvenirliğin ikinci aşaması olarak; eğitim sonrasındaki gözlemlerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Bunun için 55 çocuğa ait gerçek gözlemlerin yaklaşık olarak % 20'ine karşılık gelen gözlemlerin güvenilirliği iki gözlemcinin aynı anda aynı çocuğu gözlemleyerek oluşturulmuştur. Saldırganlık ve oyun davranışları için bağımsız iki gözlemci arasındaki tutarlılık aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 7. Gözlemlerdeki Saldırganlık Davranışlarının Sınıf İçi Korelasyon Katsayıları (Inter-Class Correlation) ve Oyun Davranışlarının Cohen Kappa Katsayı Ortalamaları

Saldırganlık Gözlemlerinin Sınıf İçi Korelasyon Sayıları	SKK***	Gözlenen	Oyun
		Türlerinin Cohen Kappa Tutarlılığı	Ortalama*
Fiziksel Saldırganlık	.95	Uğraşsız/Seyirci Davranış	.89
İlişkisel Saldırganlık	.93	Tek Başına Oyun	.79
Sözel Saldırganlık	.88	Paralel Oyun	.75
Sözel Olmayan Saldırganlık	.79	Sosyal Yapı İnşa Oyun	.84
Prososyal Davranış	.95	Sosyal Sembolik Oyun	.94
Fiziksel Mağdur Edilme	.98	Lokomotor-Fiziksel Oyun	.97
İlişkisel Mağdur Edilme	.97	Oyun Dışı Etkinlikler	.90
Sözel Mağdur Edilme	1.00**		
Sözel Olmayan Mağdur Edilme	gözlenmedi		
Alınan Prososyal Davranış	.88		

* Her oyun türüne ait 0-10 dakika arasındaki bağımsız iki gözlemcinin Cohen Kappa tutarlılığı ortalaması

** Kappa uyum sayısının 1.00 olmasının sebebi, iki gözlemcinin de aynı anda aynı süre içinde aynı davranışı kodlamalarıdır. Sözel olmayan mağdur edilme davranışı ortaya çıktığı an bu davranışı da iki gözlemci aynı zaman aralığında tespit etmişlerdir.

*** Sınıf İçi Korelasyon Sayısı

Araştırmanın eğitim sürecinde olduğu gibi gerçek gözlemlerdeki saldırganlık davranışları için iki gözlemci arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı SKK= .80 ve üzerinde bulunmuştur. Ayrıca oyun davranışlarının iki gözlemci arasındaki 10 dakikanın cohen kapa uyum katsayısı ortalamaları ise 0,93-1: mükemmel, 0,81-0,92: çok iyi ve 0,61-0,80: iyi aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Bütün bu değerlendirmelerle beraber saldırganlık gözlemlerinin sınıf içi korelasyon sayılarına ve oyun türlerinin cohen kappa uyum katsayıları arasındaki uyuma bakıldığında gözlemlerin iki gözlemci arasındaki uyumluluk katsayıları her iki davranış içinde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

b. Puanlayıcılar (Öğretmen ve Gözlemci) Arası Uyumluluk

Ostrov ve Keating (2004) tarafından geliştirilen gözlem gözlenen yönteminde kullanılan puanlayıcılar arası uyumu ölçmek için kullanılan Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Crick ve ark,1997) Beytepe Anaokulu çalışma grubu için de kullanılmıştır. Gözlenen fiziksel zorbalık davranışlarıyla öğretmenlerin cevapladığı Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği alt boyutu olan fiziksel saldırganlıkla ilişkisi ($r= .59$) olarak; gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışlarıyla öğretmenlerin cevapladığı Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği alt boyutu olan ilişkisel zorbalık ilişkisi ($r= .40$) olarak bulunmuştur.

Gözlem formunda yer alan oyun davranışlarının iç geçerliğini ölçmek için de Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği (Coplan ve Rubin, 2004) alt boyutlarıyla olan ilişkisi analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Gözlem Yönteminde Tespit Edilen Oyun Davranışlarının Puanlayıcılar Arası Uyumu

E.Ç.O.S. Gözlem Yönteminin Oyun Türleri Alt Boyutları	Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği Alt Ölçekleri				
	Seyirci davranış	Yalnız Pasif Oyun	Yalnız Aktif Oyun	Sosyal Oyun	İtiş Kakışlı Oyun
Seyirci davranış	.510**	.253	.201	-.513**	-.178
Tek başına oyun	.380*	.412*	.508**	-.507**	-.127
Paralel oyun	-.065	.312	.315	.192	-.268
Sosyal yapı inşa oyun	-.153	-.196	-.131	.535**	.380*
Sosyal sembolik oyun	-.282	-.342	-.133	.530**	-.289
Oyun dışı davranış	-.395*	-.238	-.284	-.417*	.179
Lokomotor oyun	-.223	-.314	-.305	.262	.397*

* $p < .05$ ** $p < .00$

E.Ç.D.O.S. gözlem yönteminin oyun türleri ve Okul Öncesi Oyun Davranışları Ölçeği'nin alt boyutlarının kapsamaları incelendiğinde gözlem yönteminde yer alan oyun davranışlarıyla Okul Öncesi Oyun Davranışları Ölçeğinde yer alan alt boyutlarının içerikleri arasında puanlayıcılar (öğretmen-öğrenci) arası uyumun sağlanmış olduğu tespit edilmiştir. Gözlem formunda yer alan kategorilerle ölçekte yer alan kategoriler her ne kadar isim olarak bire bir örtüşmese de oyunun sosyal içeriği anlamında birbirilerini karşılar niteliğindedir. Gözlem formunda yer alan paralel oyun türü oyun ölçeğinde yer almamasından dolayı; bu oyun türü ile ilgili iki bağımsız gözlemci arasında cohen kappa uyum katsayısına bakılabilir.

Paralel oyun türü içeriğinin iki gözlemci içinde aynı kavramı içerdiğini ve gözlem sırasında ortaya çıkan oyun davranışlarını paralel oyun türü içinde kodladıkları düşünüldüğünde kappa uyum katsayısı sayısı (κ)= .75 olarak hesaplanmıştır. Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer alır ve buna göre, 0,93-1: mükemmel, 0,81-0,92: çok iyi, 0,61-0,80: iyi, 0,41-0,60: orta düzeyde 0,21-0,40: ortanın altında ve 0,01-0,20: zayıf uyumu tanımlamaktadır (Dawson S.B, ve Trapp R.G,1994). Buna göre paralel oyunun

araştırma kapsamında iki gözlemci içinde aynı tanımı ve davranışları içerdiğini söylemek mümkündür.

c. Tepkisellik

Tepkisellik; Pellegrini (2004) tarafından; sistematik gözlemlerde; gözlenen kişinin, gözlemcinin farkına varması, ona soru sorması, yüz ifadesini ve duruşunu değiştirmesi ve göz kontağı kurması olarak tanımlanmıştır. Doğal sistematik gözlemlerde; gözlenen kişilerin en doğal ortamda hiçbir dış faktörden etkilenmeden gözlenmesi önemlidir. Göz kontağı kurma sayısı, yorumlar, sorular gibi istenmeden gerçekleşen tepkisellik davranışlarını değerlendirmek gözlem sırasında bu davranışların not edilmesiyle gerçekleşir (Atlas ve Pepler, 1998).

Ayrıca gözlemlerinde yer alan ve aynı zamanda gözlemlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini belirleyen tepkisellik oranı tüm gözlemler için harcanan zamanın en az % 5 olarak belirlenmiştir (Atlas ve Pepler, 1998, Pellegrini, 2004). Bu araştırma için 440 gözlemin toplam 20 gözleminde; çocuk gözlemci ile göz göze gelmiş fakat oyun davranışında bir değişiklik göstermemiştir. Bir başka deyişle tepkisellik oranı % 4.54 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç gözlemcilerin değişken olarak kontrol edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.3.3.4. Gözlem Formunda Yer Alan Zorbalık Türleri ve İçerikleri

Zorbalık Davranışları: Herhangi bir davranışın başkasını bilerek ve isteyerek incitmek ve yaralamak üzere ortaya koyulan davranış olarak tanımlanır. Davranışın saldırganlık olarak tanımlanabilmesi için kasıtlı olarak yapılması, arada güç dengesizliği olması ve süreklilik olması gerekir.

a. **Fiziksel Zorbalık:** Vurmak, tokat atmak, tekmelemek, yumruk atmak, çimdiklemek, itmek ve nesneyi/oyuncağı/ boyayı/ zorla isteyerek ve bilerek elinden almak fiziksel zorbalık olarak adlandırılır. Bu kategori fiziksel bir gücün herhangi bir sözel tehdidi de içerir. (Eğer onu bana vermezsen sana vuracağım gibi) Burada özellikle erkek çocuklarda gözlemlenen boğuşmalı ve yuvarlanmalı oyuna dikkat çekmek gerekir. Bu oyun türü (rough and tumble play) saldırganlık davranışıyla karıştırılmamalıdır. Bu oyun türü bir zorbalık davranışı değildir fakat fiziksel zorbalık davranışın ortaya çıkmasına sebep olabilir.

b. **İlişkisel Zorbalık:** Yaralama ve incitme aracı olarak ilişkiyi kullanma girişimidir. Bu; çocuğu oyun grubundan veya etkinliğinden dışarıya çıkartma / oyuna dahil etmeme davranışlarını, dedikodu ve sırları yayma davranışlarını, doğrudan veya dolaylı olarak diğer çocuğu görmezden gelme (kulaklarını kapatma) veya bilerek arkadaşının seslendiğini duymama davranışlarını ve “eğer şunu yapmasan senin arkadaşın olmayacağım” (bu ifade karşılıklı ilişkiyi etkileyen bir ifadedir) gibi sözel ifadeleri içerir.

c. **Sözel Zorbalık:** Fiziksel tehditleri içermeyen ve ilişki sırasında açık bir şekilde sergilenmeyen düşmanca sözel hareketleri içerir. Bu kategoriye; şaka alay yoluyla katılma, alay ederek sataşma, diğer çocuklarla kötü söz söyleyerek eğlenme ve bir başkasını amaçlı üzme için başka arkadaşından yardım aramayı/yardım almayı içerir.

d. **Sözel Olmayan Zorbalık Davranışı:** Sözel ve fiziksel olmayan ve aynı zamanda saldırganlığı içeren davranışlardır. Bu kategori; dil çıkartma, yüzünü ekşitme, saldırgan el kol hareketi, izinsiz olarak bir başka çocuğun yerini kapma davranışlarını içerir.

e. **Olumlu (Prososyal) Davranışlar:** Bu davranış kategorisi sadece; yardım etme, paylaşma, iltifat etme, övme, başka bir çocuğun ihtiyacı olan etkileşimi sürdürme

davranışlarını içerir. Bu davranışlar aileye ve öğretmene iyi gözükme için yapılan davranışları ve öğretmenin zorla yaptırdığı (arkadaşınla boyanı paylaş gibi) davranışları içermez. Bu davranışlar; gerçek ve içten gelen yardımlaşma, paylaşma, il tifat etmeyi içermelidir. Örneğin; arkadaşını oyuna veya bir etkinliğe davet etme (sen de oynamak ister misin?), başka bir çocuğun üzülmemesine telkin etme/yanında olma, bir çocuğun uzakta olduğu bir nesneye ulaşmasını sağlama gibi davranış bu kapsam içinde değerlendirilir.

3.3.3.5. Gözlem Yönteminde Yer Alan Oyun Türleri ve İçerikleri

a. Uğraşsız-Seyirci Davranış: Çocuk bu davranış sırasında tek başınaymış gibi görünse de; oyun oynamaz, akranlarıyla etkileşim minimum düzeyde olacak şekilde arkadaşlarını ve çevresini izler. Bazen soru sorar. Sınıfta veya oyun alanında isteksiz bir şekilde dolaşır, arkadaşlarının oyunlarını izler ve konuşmalarını dinler.

b. Tek Başına Oyun: Akranlarından izole bir şekilde yapı-inşa, sembolik ve diğer tek başına oynanabilecek oyunları oynar. Bu oyun türünde fiziksel olarak (diğer oyun oynayan çocuk arasında 3 adımdan daha fazla mesafe olacak şekilde) oyun oynayabilir fakat doğrudan ve dolaylı olarak diğer çocuklarla etkileşime girmez. Kendi başlarına oyun oynarlar. Bazen diğer çocuklarla göz göze gelseler de; kendi oyunu içinde oyun oynar ve oyun materyalini paylaşmaz.

c. Paralel Oyun: Çocuk bağımsız bir şekilde oyun oynar, bu oyun diğer çocuklar arasında olabilir. Paralel oyun oynayan çocuk diğer çocukların oyun alanındadır fakat oyun alanında anlamlı bir etkileşim kurmaz. Bazen oyuncaklarını paylaştığı görülür fakat oyuncaklarını paylaşırsa ve ortak materyal kullansa bile diğer çocuklarla oynanan oyunla ilgili ortak bir amacı yoktur. Farklı amaçlarla birbirlerine yakın (diğer oyun oynayan çocuklar arasında 3 adım olan) olup ortak amaçlı bir oyun oynamadan bağımsız oyun oynayan çocuklar paralel oyun oynarlar. Bazen kendi çevresindekilerin farkında olur, paralel dil kullanarak bir kaç kelime söylerler fakat bu anlamlı bir etkileşim kuracak kadar yeterli değildir.

d. Sosyal Yapı İnşa Oyunu: Nesne veya nesnelere kullanarak bir şeyi inşa ederek, oluşturarak, yeniden yaparak oynanan yaratıcı ve ortak hedefi olan bir oyundur.

Çocukların yapı inşa oyunları; kumda kale inşa etmek, arabalar için yol yapmak, bloklardan kule inşa etmek gibi oluşturmacı oyun içeriğinden meydana gelir. Sosyal yapı inşa materyaller manipulatiftir. Çocuklar tarafından tekrar yaratılabilir. Tahta bloklardan yol veya kale yapmak, kil hamurundan toplar yapmak, artık malzemeler kullanarak yeni bir şey yaratmak, puzzle yapmak birer yapı inşa oyunudur.

e. Sosyal Sembolik Oyun: İki veya daha fazla çocuğun bir araya gelecek “miş gibi yapmak” ve hayal güçlerini ve oyunsu sesleri içeren oyun türüdür. Diğer çocuklar beraber inanıyormuş gibi yapma oyununu oynar. Nesnelere gerçek veya gerçek olmayan şekilde kullanılır. Bu oyun türünde hayatla ilişkili rollere girerler. Hareketleri ve duyguları “miş gibi” yaparlar ve süper kahramanlar gibi rol yapma oyunu oynarlar.

f. Oyun dışı davranışlar: Sosyal yapı-inşa ve sembolik oyunun dışında kalan iki veya daha fazla çocuğun anlamlı etkileşimlerle buldukları oyunsu olmayan aktivitelerdir. Birlikte kitap okuma, oyun alanında durup sohbet etme, satranç oynama, akranlarıyla beraber yeni şeyler keşfetme gibi etkileşimli davranışlar bu kategori içinde değerlendirilmiştir.

g. Lokomotor Oyun: Büyük kas hareketlerine dayanarak oynanan oyun türüdür. Çocukların koşarken, sallanırken, bisiklete binerken, atlarken oynadıkları oyun türü bu kategori altına girer. Oyun alanı ve jimnastik salonundaki materyallere bağlı olarak değişebilen; bazı kurallı oyunlar; futbol, basketbol gibi oyunlarda fiziksel-lokomotor oyun içinde dahil edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmacı tarafından önceden izin alınması gerekli olan makamlardan gerekli izinler alındıktan sonra; araştırma ile ilgili veri toplama süreci Şubat 2012-Mayıs 2012 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Şubat 2012 tarihinde gözlem için oluşturulan gönüllü gözlemci grubuna araştırmacı tarafından toplam 24 saatlik gözlem eğitimi verilmiştir. Eğitim, araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim notları, olası davranış örnekleri üzerinde tartışmayı içeren ufak bir sınav ve videolar üzerinden davranışlar hakkında karşılıklı paylaşımları içeren bir süreçtir. Eğitim sırasında gözlemcilerle gerçek gözlemler başlayana kadar her gözlemden sonra odak grup görüşmeleri yapılmış, gözlem süreci

içinde anlaşılmayan kısımlar ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 24 Şubat 2012 tarihinde eğitimler ve ön gözlemler başlamış 30 Mart 2012 tarihinde sona ermiştir. Gerçek gözlemler ise 10 Haziran 2012 tarihinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analiz Yöntemi

Oyun ve saldırganlık gözlem bulguları üç ay içinde her çocuğa ait toplam 80 dakika (1 saat 20 dakika) olmak üzere toplamda 4400 dakika (184 saat) içinde elde edilen verilerden oluşması hedeflense de fiziksel saldırganlık davranışı göstermeyen 25, ilişkisel saldırganlık göstermeyen 23 çocuğun gözlem verileri analizlere dahil edilmemiştir.

Araştırma verilerinin toplanması için “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi” kullanılmıştır. Bu araştırma için; “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği”, “Okul Öncesi Oyun Davranış Ölçeği” adlı ölçekler; “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi”nde yer alan zorbalık/mağdur edilme ve oyun davranışlarının puanlayıcılar arası (öğretmen-öğrenci) uyumu tespit etmek için kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümü için “Demografik Aile Bilgi Formu”, toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için “SPSS for WINDOWS 16.00” paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak oyun gözlemi boyunca 2 ve 2’den fazla saldırganlık davranışı gösteren çocuklar saldırganlık türlerine göre iki farklı grubu ayrılmıştır. Zorbalık davranışlarında süreklilik özelliği sahip olması gerektiğinden oyunlarında ortaya çıkan 2 ve 2’den fazla fiziksel saldırganlık davranışları gösteren 30 çocuk, 2 ve 2’den fazla ilişkisel saldırganlık davranışları gösteren 32 çocuk incelenmiştir. Bu iki grupta görülen saldırganlık davranışlarının sürekliliğinden ötürü “zorbalık” olarak adlandırılmıştır.

Aşağıda yer alan betimsel ve istatistiksel çözümlenmelerle ilgili işlemler “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Yöntemi”nden elde edilen fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan iki farklı zorbalık grubu için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

İstatiksel çözümlenelerde öncelikle örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını tanıtıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların zorbalık ve mağdur olma davranışları sürekli değişkenler olarak değerlendirilmiş ve gözlem sürecinde gösterdikleri zorbalık ve mağdur olma davranışları üzerinden puanlanmışlardır.

Çalışma grubunun oluşturan okul öncesi dönemdeki çocukların, araştırmada ele alınan değişkenler bazında tanımlamak üzere araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen ve aşağıda belirtilen istatiksel çözümlenelerle incelenmiştir.

1. Çalışma grubunu oluşturan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarını tespit etmek için doğrudan gözlem yöntemi kullanılmış; gözlem boyunca ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışları kayıt altında alma yöntemi ile not edilmiştir. Bu davranışların neler olduğunu ortaya çıkarmak için benzer zorbalık davranışları gösterenler belirlenen alt kategorilerde değerlendirilmiş ve bu davranışlarla ilgili frekans, yüzde dağılımları ve davranış içeriklerine yer verilmiştir.
2. Çalışma grubunun oluşturan çocukların oyun gözlemleriyle elde edilen zorbalık ve mağdur olma davranışlarını cinsiyet, kardeş durumu, okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup ortalamaları arasında farkın anlamlılığını test etmek amacıyla İlişkisiz Grup t Testi tekniği uygulanmıştır.
3. Gözlem sırasında gösterilen zorbalık davranışları ve mağdur olma durumu arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere cinsiyete göre korelasyon katsayıları Fisher'in z istatistiğine çevrilerek iki korelasyon arasındaki fark belirlenmiştir.

4. Gözlem sırasında gösterilen zorbalık davranışları ve mağdur olma durumu arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere okul öncesi eğitimi alma süresine göre korelasyon katsayıları Fisher'in z istatistiğine çevrilerek iki korelasyon arasındaki fark belirlenmiştir
5. Gözlem sırasında gösterdikleri zorbalık davranışları ve mağdur olma durumu ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere cinsiyete göre korelasyon katsayıları Fisher'in z istatistiğine çevrilerek iki korelasyon arasındaki fark belirlenmiştir.
6. Gözlem sırasında gösterdikleri zorbalık davranışları ve mağdur olma durumu ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere okul öncesi eğitimi alma süresine göre korelasyon katsayıları Fisher'in z istatistiğine çevrilerek iki korelasyon arasındaki fark belirlenmiştir.
7. Gözlem sırasında gösterdikleri ve maruz kaldıkları zorbalık davranışları, oyun davranışları ve akran ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır.
8. Örneklem grubunu çocukların; fiziksel ve ilişkisel zorbalık ve fiziksel ve ilişkisel mağdur olma davranışlarının yordanmasında oyun türlerinin ve akran ilişkilerinin katkılarını tespit etmek amacıyla Aşamalı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analiz tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma raporunun bu bölümünde araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ilişkin bilgiler ve bu istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgularda araştırmanın **alt problemlerine** göre sunulmuş sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Bulgularda,

- Araştırmanın nitel boyutunda incelenecek alt problemlere ait sonuçlar ve ilgili değişkenlere ait betimsel analizler yer almaktadır.
- Kullanılan ölçeklere ait çalışma grubuna ait ortalama puanları ve standart sapmaları ve demografik özelliklere göre alt problemlere ait ilişkisiz Grup t Testi sonuçları yer almaktadır.
- Araştırmanın amacına yönelik alt problemlere ait pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına dair sonuçlar ve ilgili değişkenlere göre ilişkiyel farklılığı ortaya koyan fisher z to r dönüşümü testi ile sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın amacına yönelik alt problemlere ait çoklu regresyon analizine dair sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 9. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanları Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı

Fiziksel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı			İlişkisel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı		
Zorbalık Davranışları	f	%	Zorbalık Davranışları	f	%
Fiziksel Zorbalık	89	70	Fiziksel Zorbalık	61	43.6
İlişkisel Zorbalık	38	30	İlişkisel Zorbalık	79	56.4
Toplam	127	100	Toplam	140	100
Mağdur Olma Davranışları			Mağdur Olma Davranışları		
	f	%		f	%
Fiziksel Mağdur Olma	56	64.4	Fiziksel Mağdur Olma	31	49.3
İlişkisel Mağdur Olma	31	35.6	İlişkisel Mağdur Olma	32	50.7
Toplam	87	100	Toplam	63	100

Tablo 9’da; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında; gözlem süreci boyunca toplam 127 zorbalık davranışı tespit edilmiştir. Bu davranışlardan fiziksel zorbalık davranışı toplam 89 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan zorbalık davranışlarının %70’ni oluşturmaktadır. İlişkisel zorbalık davranışı ise toplamda 38 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan zorbalık davranışlarının %30’unu meydana getirmektedir.

Aynı tabloda fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında; gözlem süreci boyunca toplam 87 mağdur olma davranışı tespit edilmiştir. Bu davranışlardan fiziksel mağdur olma toplam 56 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının % 64.4’ünü oluşturmaktadır. İlişkisel mağdur olma davranışı ise toplamda 31 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının %35.6’sini meydana getirmektedir.

Yine; tablo 9’de; ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında; gözlem süreci boyunca toplam 140 zorbalık davranışı tespit edilmiştir. Bu davranışlardan fiziksel zorbalık davranışı toplam 61 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan

zorbalık davranışlarının %43.6' sini oluşturmaktadır. İlişkisel zorbalık davranışı ise toplamda 79 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan zorbalık davranışlarının %56.4'ünü meydana getirmektedir.

Aynı tabloda ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında; gözlem süreci boyunca toplam 63 mağdur olma davranışı tespit edilmiştir. Bu davranışlardan fiziksel mağdur olma toplam 31 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının % 49.3'ünü oluşturmaktadır. İlişkisel mağdur olma davranışı ise toplamda 32 kez tespit edilmiş ve gözlem boyunca ortaya çıkan mağdur olma davranışlarının %50.7'sini meydana getirmektedir.

Tablo 10. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Davranış İçeriklerine Göre Dağılımı

Fiziksel Zorbalık	f	İlişkisel Zorbalık	f
Zorla Alma	47	Tehdit Etme	18
İtme	18	Oyundan/Gruptan dışlama	11
Vurma	9	Dedikodu yayma	3
Fırlatma	4	Kendinden uzaklaştırma	3
Oyunu bilerek bozma	3	Görmezlikten gelme/ Umursamama	2
Sıkıca Tutma	2	Yanında oturmasını istememe	1
Kavga etme	2		
Kulaklarını/kolunu çekme	2		
Toplam	89	Toplam	38
Fiziksel Mağdur Olma	f	İlişkisel Mağdur Olma	f
Zorla alma	32	Görmezlikten gelme/ Umursamama	12
İtme	12	Oyundan/Gruptan dışlama	10
Vurma	3	Tehdit etme	7
Sıkıca tutma	3	Kendi çıkarları için başkalarını kullanma	2
Tekmeleme	2		
Yumruklama	1		
Sarsma	1		
Oyunu bilerek bozma	1		
Saçını Çekme	1		
Toplam	56	Toplam	31

Tablo 10’da fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen zorbalık ve mağdur edilme davranışlarının içeriklerine göre sıklık dağılımları görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan toplam fiziksel zorbalık davranışlarından 47 kez arkadaşının elinden oyuncu/nesneyi zorla alma gözlemlenirken, arkadaşını itme davranışı 18 kez meydana gelmiştir. Fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel mağdur edilme davranışlarından 32 kez oyuncu/nesnenin elinden zorla alınması meydana gelmiştir. Arkadaşını itme davranışı ise 12 kez tespit edilmiştir. Serbest oyun zamanında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışlarından toplam 18 kez arkadaşını tehdit etme, 11 kez ise arkadaşını oyundan/gruptan dışlama davranışı görülmüştür. İlişkisel mağdur edilme davranışlarından umursamama davranışı 12 kez serbest oyun sırasında ortaya çıkmıştır. 10 kez de oyundan/gruptan dışlama davranışı serbest oyun zamanında meydana gelmiştir.

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarında görülen “zorla alma davranışı” gözlem sürecinde en fazla meydana gelen bir fiziksel zorbalık davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Fiziksel zorbalık ve mağdur edilme davranışları itme,

vurma, fırlatma gibi basit, anlaşılır ve göz önüne getirilebilen davranışlardan oluşmaktadır. Bu davranışların içeriğinde “oyuncağını/legoyu/bloğu/topu kız/erkek arkadaşından zorla aldı/çekerek aldı” ifadeleri yer almaktadır. İtme davranışı ise; “arkadaşını koltuktan itti ve düşürdü”, “Blokların üzerine çıkarken kız arkadaşını itti”, “Arkadaşına hayır ben bisikleti süreceğim deyip itti”, “Boncuklarla oynamaması için arkadaşı onu itti” gibi ifadelerden oluşmaktadır. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışlarında görülen “tehdit etme” davranışı gözlem sürecinde en fazla meydana gelen ilişkisel zorbalık davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Tehdit etme davranışı içeriğinde; “Hep böyle yapıyorsun, seninle oynamayacağım bir daha”, “Eğer bloğu vermezsen oyununu bozarım, bozarım yoksa” “Böyle yaparsan seni öğretmene söyleyeceğim”, “Onu bana ver yoksa sana telsiz yapmam” “Eğer beni oynatmazsan seni öğretmene söylerim”, “Dediğimi yapmadığını için seninle küstüm oynamayacağım” gibi ifadeler yer almaktadır. Oyundan/gruptan dışlama davranışında ise “Burası kızlara yasak sen git”, “Oyunumuzu bozuyorsun oynamazsın” tarzında ifadeler görülmüştür. İlişkisel zorbalık kategorisinde görülen diğer bir davranış ise “dedikodu yayma” davranışdır. Gözlem sürecinde bu davranış kategorisinde değerlendirilen davranışlar; “başka arkadaşına bakarak diğer arkadaşının kulağına bir şeyler söyledi ve güldüler” , “A. Adlı çocuk D. Adlı çocuğa gidip E. senin oynadığın oyuncakları bozdu” ifadeleriyle yer almaktadır. İlişkisel zorbalık kategorisinde yer alan diğer bir davranış “ umursamama/görmezden gelme” davranışdır. Bu kategoride yer alan davranışlar “Ö. T. diye birçok kez arkadaşının ismini söylemesine rağmen, onu umursamadı” , “arkadaşı onun duyabileceği şekilde ona binebilir miyim dedi ama onu umursamadı”, “arkadaşının oyun oynamak istediğini umursamadı” olarak yer almıştır. Kendinden uzaklaştırma kategorisinde yer alan davranış ise; “Ben seninle artık arkadaş değilim, senle oynamayacağım” olduğu tespit edilmiştir.

Mağdur edilme davranışları, gözlem yapılan çocuklara yönelik gerçekleşen zorbalık davranışlarından oluşmaktadır. Diğer bir değişikle; gözlem yapılan çocuk mağdur edilen roledir. İlişkisel mağdur olma davranış kategorilerinde yer alan görmezden gelme/umursamama davranışı ilişkisel zorbalık davranışları kategorileriyle karşılaştırınca daha sıklıkla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Umursamama kategorisinde yer alan davranışlar “ T, arkadaşına birçok kez seslenmesine rağmen arkadaş cevap

vermedi”, “*Ben seninle oynayabilirim demesine rağmen umursanmadı*”, “*Arkadaşına yaptığı oyuncağı göstermek istedi, arkadaşına seslendi, öğretmen duydu fakat arkadaşı duymadı*”, “*Arkadaşına ben de oynayabilirim diye sordu fakat arkadaşı onu umursanmadı*” gibi ifadelerden oluşmaktadır. İlişkisel mağdur edilme davranışları içinde yer alan oyundan/gruptan çıkarma davranışları, ilişkisel zorbalık kategorisinde yer alan oyundan gruptan çıkarma davranışlarına göre daha sık meydana geldiği görülmektedir. Bu davranışlar “*E. çık oyundan istemiyoruz seni*”, “*A. buraya oturamazsın git*” , “*Sen Bizimle oynayamazsın*”, “*E. sen buraya girme seni istemiyoruz.*” , “*Sen bizim oyunumuzda oynamazsın.*” , “*Oyunu bozduğu için arkadaşı ona seni sevmiyorum git buradan oynama.*”, “*Ben de sizinle itfaiyecilik oynuyorum deyince, arkadaşları hayır oynamıyorsun*” gibi ifadelerin serbest oyun sırasında ortaya çıktığı görülmüştür. Tehdit etme davranış kategorisinde yer alan “*Oyunda sürekli yerini değiştirdiği için bir daha yaparsan oyundan çıkarsın*”, “*Onu bana ver, eğer vermezsen oyundan çık*”, “*Yarın da ben seni oynatmayacağım*”, *ben oynamıyorum senle küserim bak onu vermezsen*” , “*Eğer öyle yapacaksan senle oynamam*” ifadeleri gözlem sırasında tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık davranışları kategorisinde yer almayan “*kendi çıkarları için başkalarını kullanma*” davranışı; ilişkisel mağdur edilme davranışı olarak meydana gelmiştir. Bu davranışın içeriğine bakıldığında; “*T. kızlara E. bizim oyunumuzu bozuyor, ona saldırın tamam mı*” dedi ifadesiyle ortaya çıkmıştır. Gözlem süreci sonunda fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun sırasında meydana gelen fiziksel ve ilişkisel zorbalık ve mağdur olma davranışlarına genel olarak bakıldığında; fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar 89 kez oyun sırasında fiziksel zorbalık davranışı gösterirken, 56 kez fiziksel zorbalık davranışlarına maruz kalmışlardır. Diğer bir yandan oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışları, fiziksel zorbalık davranışlarına göre daha az sıklıkla toplam 38 kez meydana gelmiş ve fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar oyunlarında 31 kez ilişkisel zorbalık davranışlarına maruz kalmışlar, ilişkisel mağdur edilmişlerdir.

Tablo 11. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Davranış İçeriklerine Göre Dağılımı

Fiziksel Zorbalık	f	İlişkisel Zorbalık	f
Zorla alma	30	Oyundan/Gruptan dışlama	32
İtme	15	Tehdit Etme	24
Vurma	7	Kendinden uzaklaştırma	13
Bilerek düşürme	4	Görmezlikten gelme/ Umursamama	7
Oyunu bilerek bozma	3	Dedikodu Yapma	2
Çimdikleme	1	Yanında oturmasını istememe	1
Boğazını Sıkma	1		
Toplam	61	Toplam	79

Fiziksel Mağdur Edilme	f	İlişkisel Mağdur Edilme	f
Zorla alma	18	Görmezden gelme/Umursamama	13
İtme	7	Oyundan/Gruptan dışlama	11
Vurma	2	Tehdit etme	7
Sarsma	2	Kendi çıkarları için başkalarını kullanma	1
Boğazını Sıkma	1		
Oyunu bilerek bozma	1		
Toplam	31	Toplam	32

Tablo 11’de ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen zorbalık ve mağdur edilme davranışlarının içeriklerine göre sıklık dağılımları görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan toplam fiziksel zorbalık davranışlarından 30 kez arkadaşının elinden oyuncu/nesneyi zorla alma gözlemlenirken, arkadaşını itme davranışı 15 kez meydana gelmiştir. İlişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel mağdur edilme davranışlarından 18 kez zorla alma davranışı, arkadaşını itme davranışı ise 7 kez tespit edilmiştir. Serbest oyun zamanında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışlarından toplam 32 kez arkadaşını oyundan/gruptan dışlama davranışı, 24 kez ise arkadaşını tehdit etme davranışı görülmüştür. İlişkisel mağdur edilme davranışlarından arkadaşını oyundan/gruptan dışlama davranışı 11 kez serbest oyun sırasında ortaya çıkmıştır. 13 kez de görmezden gelme/umursamama davranışı serbest oyun zamanında meydana gelmiştir.

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarında görülen “zorla alma davranışı” gözlem sürecinde en yüksek meydana gelen fiziksel zorbalık davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Fiziksel zorbalık ve mağdur edilme davranışları itme, vurma, fırlatma gibi basit, anlaşılır ve göz önüne getirilebilen davranışlardan oluşmaktadır.

Gözlem süreci içinde ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarından “zorla alma” davranışı toplamda 9 kez meydana gelmiştir. Bu davranış kategorisinde yer alan davranışlar; “*Topunu zorla aldı, geri vermedi*”, “*Arkadaşının elinden oyuncağı/bloğu/kağıdı/kutuyu/oyuncak çatalı/bebeği çekerek aldı*” gibi ifadelerle tespit edilmiştir.

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışlarında görülen “oyundan/gruptan dışlama” davranışı en fazla meydana gelen ilişkisel zorbalık davranışı olarak ortaya çıkmıştır. Oyundan/gruptan dışlama davranışı içeriğinde; “*Oynamayın, benim istediğim gibi olacak deyip kızları oynatmadı*”. “*Kalın tahta blok oyunda yok, bulamazsanız oyundan kovulursunuz*”, “*Sen bunu oynamazsın git buradan, E. sen git*”, “*senin oyunun değil bu K. biz oyuna çoktan başladık, oynayamazsın.*”, “*Oyunlarına yaklaşan çocuğa bu erkek oyun değil, sen gitsene orası bizim yerimiz, sen ne yapıyorsun, git*” gibi ifadeler yer almaktadır. Oyun sırasında ortaya çıkan tehdit etme davranışı içeriklerinde ise; “*Oyna ama bize minder getir. Yoksa oynamazsın*”, “*Mavi Legoları bize verirseniz, gidebilirsiniz, yoksa gidemezsiniz.*”, “*Oyuncakları toplayana kadar bunlarla oynayamazsınız.*”, “*Eğer bana örtüyü vermezsen seni anne yapmam öyküyü yaparım.*”, “*Eğer ben anne olmazsan bir daha seninle oynamam. S. dediğini yapmadığın için seninle küstüm oynamayacağım*” ifadeleri gözlem sırasında tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranış kategorisinde sadece bir defa görülen kendinden uzaklaştırma davranışı ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklarda 8 kez tespit edilmiştir. Gözlem süreci boyunca 8 defa görülen ilişkisel zorbalık kategorisinde yer alan kendinden uzaklaştırma davranışlarında; “*Seninle oynamam yürü git kardeşim ya*”, “*Arkadaşı yardım etmek isteyince hayır sen bana yardım edemezsin, git*”, “*seni sevmiyorum bir daha seninle oynamayacağım*”, “*Artık seninle koşmayacağım, sana küstüm.*”, “*Bir daha seninle oynamayacağım.*” “*Ben seninle artık arkadaş değilim, senle oynamayacağım*” gibi ifadeler yer almaktadır.

İlişkisel mağdur edilme davranışları, gözlem yapılan çocuklara yönelik gerçekleşen zorbalık davranışlarından oluşmaktadır. Diğer bir değişiyile; gözlem yapılan çocuk

mağdur edilen roldedir. İlişkisel mağdur olma davranış kategorilerinde yer alan oyundan/gruptan dışlama davranışında yer alan ifadeler “Arkadaşı K.’nin kolundan çekti onun oyundan yerinden çekerek uzaklaştırdı.”, “*Ben de kullanmak istiyorum olmaz, ben senden büyüyüm sen oynayamazsın.*”, “*O.’u arkadaşı oyuna almadı, sen git.*” *Burası bizim oyun alanımız, sen git.*”, *çık oyundan, seninle oynamayacağım.*” *O.’u arkadaşı oyuna almadı, sen git*” gibi ifadeleri serbest oyun sırasında tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur edilme davranışları arasında yer alan umursamama/görmezden gelme davranışı, fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur edilme davranışlarından daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Bu davranışların ifadeleri; “*Ben de oynayabilirim sorusunu A. umursamadı.*”, “*Arkadaşına 3-4 kez D. demesine rağmen arkadaşı onu umursamadı.*”, “*O. arkadaşına oyuna katılıp katılmayacağını sordu arkadaşı onu umursamadı*”, “*Arkadaşına yanına gidip bir şeyler söylemeye çalıştı ama o yanından kaçıp uzaklaştı.*” olarak tespit edilmiştir.

Gözlem süreci sonunda ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun sırasında meydana gelen fiziksel ve ilişkisel zorbalık ve mağdur olma davranışlarına genel olarak bakıldığında; ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar 61 kez oyun sırasında fiziksel zorbalık davranışı gösterirken, 31 kez fiziksel zorbalık davranışlarına maruz kalmışlardır. Diğer bir yandan oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışları, fiziksel zorbalık davranışlarına göre daha yüksek sıklıkla toplam 79 kez meydana gelmiş ve fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar oyunlarında 32 kez ilişkisel zorbalık davranışlarına maruz kalmışlar, ilişkisel mağdur edilmişlerdir.

Tablo 12. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Olma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Fiziksel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları (n:30)		İlişkisel Zorbalık Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları (n:32)	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Fiziksel Zorbalık	4.27	2.06	2.87	2.35
İlişkisel Zorbalık	2.70	1.70	3.34	1.23
Fiziksel Mağdur Olma	2.83	2.24	2.12	2.24
İlişkisel Mağdur Olma	2.00	1.66	1.75	1.72

Tablo 12’de görüldüğü gibi örnekleme grubunda çocuklar oyunları sırasında en fazla fiziksel zorbalık davranışları göstermişlerdir. Ayrıca fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık puanı ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık puanından fazla olduğu; buna ek olarak fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel mağdur olma puanı ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel mağdur olma puanlarına göre fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Ortaya Çıkan Oyun Davranışlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Fiziksel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Süre Ortalamaları ve Standart Sapmaları (n:30)		İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Süre Ortalamaları ve Standart Sapmaları (n:32)	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Seyirci davranış	6.37	5.15	7.75	8.65
Tek başına oyun	6.50	8.19	6.69	8.29
Paralel oyun	5.40	5.37	5.53	6.22
Sosyal yapı inşa oyun	8.20	5.40	9.22	8.69
Sosyal sembolik oyun	28.13	15.6	26.81	16.46
Oyun dışı davranış	11.73	10.9	13.75	11.33
Lokomotor oyun	15.03	13.5	11.88	11.82

Tablo 13’de gözlem sürecinde zorbalık puanları yüksek olan çocukların yedi farklı oyun davranışlarından elde edilen oyun türü ortalamaları görülmektedir. Buna göre fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocuklar gözlem sürecinde en fazla 28.13 puan (dakika) ortalamasıyla sosyal sembolik oyun oynadıkları ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocuklar da 26.81 puan (dakika) ortalamasıyla yine sosyal sembolik oyun oynadıkları gözlem sürecinde tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların ikinci sırada en fazla 15.03 puan (dakika) ortalamasıyla lokomotor oyun oynarlarken, ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ikinci sırada en fazla 13.75 puan (dakika) ortalamasıyla oyun dışı davranışlarda bulunmuşlardır.

Tablo 14. Fiziksel ve İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Akran İlişkileri Değişkenlerine Ait (Çocuk Davranış Ölçeği) Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Fiziksel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Çocuk Davranış Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları Ve Standart Sapmaları (n: 30)		İlişkisel Zorbalık Puanları Yüksek Olan Çocukların Çocuk Davranış Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanları Ve Standart Sapmaları (n: 32)	
	\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Olumlu prososyal davranış	12.13	4.25	12.46	4.00
Asosyal davranış	1.26	1.52	1.40	1.98
Dışlanma	2.60	1.30	1.25	1.58
Kaygılı korkulu olma	3.36	3.05	3.25	2.75
Aşırı hareketlilik	2.10	1.82	1.81	1.85
Saldırganlık	3.66	2.79	3.46	2.86

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 14’de gözlem sürecinde zorbalık puanları yüksek olan çocukların akran ilişkileri içeriğinde değerlendirilen çocuk davranış ölçeğinden elde edilen alt değişkenlere ait ortalamalar görülmektedir.

Buna göre fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocuklar öğretmen değerlendirilmesi ile elde edilen çocuk davranış ölçeğindeki alt değişkenlerden aldıkları puanların ortalamalarında; ortalamalar arasında en çok farklılık dışlanma değişkeninde görülmektedir. Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların akranları tarafından dışlanma alt değişkenine ait puan ortalaması; $\bar{x} = 2.60$ iken; ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların akranları tarafından dışlanma alt değişkenine ait puan ortalaması $\bar{x} = 1.25$ olduğu görülmektedir. Diğer alt değişkenlere ait puan ortalamaları fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranış puanları yüksek olan çocuklar arasında birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 15. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	sd	df	t	p
Fiziksel Zorbalık	Kız	13	3.08	1.038	28	-3.44	.002**
	Erkek	17	5.18	2.215			
İlişkisel Zorbalık	Kız	13	2.69	1.888	28	-.021	.983
	Erkek	17	2.71	1.611			
Fiziksel mağdur Olma	Kız	13	2.15	1.214	28	-1.62	.118
	Erkek	17	3.35	2.714			
İlişkisel mağdur Olma	Kız	13	1.46	1.127	28	-1.479	.122
	Erkek	17	2.41	1.906			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 15’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde erkek çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranış puanları, kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 16. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	sd	df	t	p																																
Fiziksel Zorbalık	Kız	17	1.88	1.616	30	-2.810	.009**																																
	Erkek	15	4.00	2.591				İlişkisel Zorbalık	Kız	17	3.41	1.326	30	.327	.746	Erkek	15	3.27	1.163	Fiziksel mağdur Olma	Kız	17	1.71	1.724	30	-1.132	.267	Erkek	15	2.60	2.694	İlişkisel mağdur Olma	Kız	17	1.18	1.131	30	-2.114	.054
İlişkisel Zorbalık	Kız	17	3.41	1.326	30	.327	.746																																
	Erkek	15	3.27	1.163				Fiziksel mağdur Olma	Kız	17	1.71	1.724	30	-1.132	.267	Erkek	15	2.60	2.694	İlişkisel mağdur Olma	Kız	17	1.18	1.131	30	-2.114	.054	Erkek	15	2.40	2.063								
Fiziksel mağdur Olma	Kız	17	1.71	1.724	30	-1.132	.267																																
	Erkek	15	2.60	2.694				İlişkisel mağdur Olma	Kız	17	1.18	1.131	30	-2.114	.054	Erkek	15	2.40	2.063																				
İlişkisel mağdur Olma	Kız	17	1.18	1.131	30	-2.114	.054																																
	Erkek	15	2.40	2.063																																			

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde erkek çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranış puanları, kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	N	\bar{x}	sd	df	t	p
Fiziksel Zorbalık	1 -2 yıl	15	4.33	2.257			
	2 yıl - 3 yıl	15	4.20	1.935	28	.174	.863
İlişkisel Zorbalık	1 -2 yıl	15	2.07	1.387			
	2 yıl - 3 yıl	15	3.33	1.799	28	-2.159	.040*
Fiziksel mağdur Olma	1 -2 yıl	15	3.07	2.017			
	2 yıl - 3 yıl	15	2.60	2.501	28	.563	.578
İlişkisel mağdur Olma	1 -2 yıl	15	1.60	1.056			
	2 yıl - 3 yıl	15	2.40	2.063	28	-1.337	.196

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 17’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde okul öncesi eğitimi 2-3 yıl arasında alanların oyunlarında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık puanları, okul öncesi eğitimi 1-2 yıl arasında alanların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 18. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süreci Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi	N	\bar{x}	sd	df	t	p
Fiziksel Zorbalık	1 -2 yıl	13	2.77	2.242			
	2 yıl - 3 yıl	19	2.95	2.483	30	-.207	.837
İlişkisel Zorbalık	1 -2 yıl	13	3.08	.862			
	2 yıl - 3 yıl	19	3.53	1.429	30	-1.108	.277
Fiziksel mağdur Olma	1 -2 yıl	13	1.92	1.706			
	2 yıl - 3 yıl	19	2.26	2.579	30	-.416	.680
İlişkisel mağdur Olma	1 -2 yıl	13	.92	.862			
	2 yıl - 3 yıl	19	2.32	1.945	30	-2.751	.011*

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 18’de görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel mağdur olma puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde okul öncesi eğitimi 2-3 yıl arasında alanların oyunlarında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık ve ilişkisel mağdur olma puanları, okul öncesi eğitimi 1-2 yıl arasında alanların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Edilme Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Kardeş Durumu	N	\bar{x}	sd	df	t	p
Fiziksel Zorbalık	Var	20	4,00	2,052	28	.595	.326
	Yok	10	4,80	2,098			
İlişkisel Zorbalık	Var	20	2,45	1,731	28	.781	.263
	Yok	10	3,20	1,619			
Fiziksel mağdur olma	Var	20	2,80	2,215	28	.558	.911
	Yok	10	2,90	2,424			
İlişkisel mağdur olma	Var	20	1,90	1,714	28	.870	.649
	Yok	10	2,20	1,619			

* p<.05 ** p<.01

Tablo 19’da görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının kardeş durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 20. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Görülen Zorbalık/Mağdur Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Kardeş Durumu	N	\bar{x}	sd	df	t	p
Fiziksel Zorbalık	Var	19	2.58	2.341	30	-.857	.398
	Yok	13	3.31	2.394			
İlişkisel Zorbalık	Var	19	3.11	1.150	30	-1.338	.191
	Yok	13	3.69	1.316	30		
Fiziksel mağdur Olma	Var	19	2.32	2.473	30	.576	.569
	Yok	13	1.85	1.908	30		
İlişkisel mağdur Olma	Var	19	1.74	1.821	30	-.051	.959
	Yok	13	1.77	1.641	30		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 20' de görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen fiziksel zorbalık/mağdur edilme ve ilişkisel zorbalık/mağdur edilme puanlarının kardeş durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 21. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p
Seyirci Davranış	Kız	13	7.31	6.688	28	.808	.430
	Erkek	17	5.65	3.656			
Tek Başına Oyun	Kız	13	5.08	6.370	28	-.827	.415
	Erkek	17	7.59	9.401			
Paralel Oyun	Kız	13	3.08	4.591	28	-2.201	.036*
	Erkek	17	7.18	5.376			
Sosyal Yapı İnşa Oyun	Kız	13	7.15	5.014	28	-.925	.363
	Erkek	17	9.00	5.701			
Sosyal Sembolik Oyun	Kız	13	30.54	17.338	28	.729	.472
	Erkek	17	26.29	14.555			
Oyun Dışı Davranış	Kız	13	17.23	12.571	28	2.639	.013*
	Erkek	17	7.53	7.459			
Lokomotor Oyun	Kız	13	14.46	12.666	28	-.198	.844
	Erkek	17	15.47	14.638			

Tablo 21’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyun davranışlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların paralel ve oyun dışı davranışlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Paralel oyuna ait ortalamalar incelendiğinde erkek çocuklar; kız çocuklara göre anlamlı derecede daha fazla paralel oynadıkları; oyun dışı davranışlara ait ortalamalar incelendiğinde ise kız çocuklar, erkek çocuklara göre anlamlı derecede oyun dışı davranışla meşgul oldukları görülmektedir.

Tablo 22. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçlar

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p
Seyirci Davranış	Kız	17	9.29	11.072	30	1.129	.271
	Erkek	15	6.00	4.424			
Tek Başına Oyun	Kız	17	4.94	6.878	30	-1.282	.210
	Erkek	15	8.67	9.499			
Paralel Oyun	Kız	17	3.76	6.260	30	-1.768	.087
	Erkek	15	7.53	5.730			
Sosyal Yapı İnşa Oyun	Kız	17	6.18	5.223	30	-2.152	.044*
	Erkek	15	12.67	10.601			
Sosyal Sembolik Oyun	Kız	17	30.53	18.699	30	1.411	.169
	Erkek	15	22.60	12.844			
Oyun Dışı Davranış	Kız	17	18.00	12.160	30	2.431	.021*
	Erkek	15	8.93	8.276			
Lokomotor Oyun	Kız	17	8.18	9.221	30	-1.926	.066
	Erkek	15	16.07	13.296			

Tablo 22’de görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyun davranışlarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların sosyal yapı inşa oyun türü ve oyun dışı davranışlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sosyal yapı inşa oyun türüne ait ortalamalar incelendiğinde erkek çocuklar; kız çocuklara göre anlamlı derecede daha fazla sosyal yapı inşa oyunu oynadıkları; oyun dışı davranışlara ait ortalamalar incelendiğinde ise kız çocuklar, erkek çocuklara göre anlamlı derecede oyun dışı davranışla meşgul oldukları görülmektedir.

Tablo 23. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p
Seyirci Davranış	1-2 yıl	15	8,27	5,444	30	2.139	.041*
	2-3 yıl	15	4,47	4,207			
Tek Başına Oyun	1-2 yıl	15	6,00	6,856	30	-.329	.745
	2-3 yıl	15	7,00	9,569			
Paralel Oyun	1-2 yıl	15	5,40	4,611	30	.000	1.000
	2-3 yıl	15	5,40	6,220			
Sosyal Yapı İnşa Oyun	1-2 yıl	15	8,13	5,249	30	-.066	.948
	2-3 yıl	15	8,27	5,738			
Sosyal Sembolik Oyun	1-2 yıl	15	28,53	15,212	30	.137	.892
	2-3 yıl	15	27,73	16,658			
Oyun Dışı Davranış	1-2 yıl	15	11,00	10,803	30	-.361	.721
	2-3 yıl	15	12,47	11,432			
Lokomotor Oyun	1-2 yıl	15	11,53	10,783	30	-1.436	.164
	2-3 yıl	15	18,53	15,505			

Tablo 23’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyun davranışlarının okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t testi yapılmıştır. Bunun sonucunda, fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların seyirci davranışlarında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Seyirci davranışa ait ortalamalar incelendiğinde 1-2 yıl okul öncesi eğitim alan çocuklar; 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre anlamlı derecede daha fazla seyirci davranış sergiledikleri tespit edilmiştir.

Tablo 24. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p
Seyirci Davranış	1-2 yıl	13	8,92	6,500	30	.628	.535
	2-3 yıl	19	6,95	9,958			
Tek Başına Oyun	1-2 yıl	13	6,77	8,095	30	.045	.964
	2-3 yıl	19	6,63	8,642			
Paralel Oyun	1-2 yıl	13	6,85	6,606	30	.989	.331
	2-3 yıl	19	4,63	5,955			
Sosyal Yapı İnşa Oyun	1-2 yıl	13	9,85	10,205	30	.333	.742
	2-3 yıl	19	8,79	7,772			
Sosyal Sembolik Oyun	1-2 yıl	13	26,46	17,529	30	-.098	.922
	2-3 yıl	19	27,05	16,185			
Oyun Dışı Davranış	1-2 yıl	13	14,08	11,131	30	.133	.895
	2-3 yıl	19	13,53	11,763			
Lokomotor Oyun	1-2 yıl	13	9,38	9,996	30	-.985	.332
	2-3 yıl	19	13,58	12,903			

Tablo 24’de görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyun davranışlarının okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, oyun davranışlarında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 25. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçlar

	Kardeş durumu	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p																																																																				
Seyirci Davranış	Var	19	7.32	5.803	28	1.343	.190																																																																				
	Yok	11	4.73	3.438				Tek Başına Oyun	Var	19	7.89	9.803	28	1.538	.137	Yok	11	4.09	3.419	Paralel Oyun	Var	19	6.00	5.657	28	.798	.432	Yok	11	4.36	4.945	Sosyal Yapı İnşa Oyun	Var	19	7.37	5.101	28	-1.112	.275	Yok	11	9.64	5.853	Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	26.63	17.186	28	-.683	.500	Yok	11	30.73	13.024	Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496	Yok	11	13.91	15.149	Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651
Tek Başına Oyun	Var	19	7.89	9.803	28	1.538	.137																																																																				
	Yok	11	4.09	3.419				Paralel Oyun	Var	19	6.00	5.657	28	.798	.432	Yok	11	4.36	4.945	Sosyal Yapı İnşa Oyun	Var	19	7.37	5.101	28	-1.112	.275	Yok	11	9.64	5.853	Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	26.63	17.186	28	-.683	.500	Yok	11	30.73	13.024	Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496	Yok	11	13.91	15.149	Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651	Yok	11	16.55	11.431								
Paralel Oyun	Var	19	6.00	5.657	28	.798	.432																																																																				
	Yok	11	4.36	4.945				Sosyal Yapı İnşa Oyun	Var	19	7.37	5.101	28	-1.112	.275	Yok	11	9.64	5.853	Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	26.63	17.186	28	-.683	.500	Yok	11	30.73	13.024	Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496	Yok	11	13.91	15.149	Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651	Yok	11	16.55	11.431																				
Sosyal Yapı İnşa Oyun	Var	19	7.37	5.101	28	-1.112	.275																																																																				
	Yok	11	9.64	5.853				Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	26.63	17.186	28	-.683	.500	Yok	11	30.73	13.024	Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496	Yok	11	13.91	15.149	Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651	Yok	11	16.55	11.431																																
Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	26.63	17.186	28	-.683	.500																																																																				
	Yok	11	30.73	13.024				Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496	Yok	11	13.91	15.149	Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651	Yok	11	16.55	11.431																																												
Oyun Dışı Davranış	Var	19	10.47	7.827	28	-.700	.496																																																																				
	Yok	11	13.91	15.149				Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651	Yok	11	16.55	11.431																																																								
Lokomotor Oyun	Var	19	14.16	14.934	28	-.457	.651																																																																				
	Yok	11	16.55	11.431																																																																							

Tablo 25’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyun davranışlarının kardeş durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, oyun türlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 26. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyun Davranışlarının Kardeş Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları

	Kardeş Durumu	N	\bar{x}	s.d.	df	t	p
Seyirci Davranış	Var	19	8.16	9.341	2.143	.318	.753
	Yok	13	7.15	7.872	2.183		
Tek Başına Oyun	Var	19	7.37	9.912	2.274	.555	.583
	Yok	13	5.69	5.329	1.478		
Paralel Oyun	Var	19	5.32	6.065	1.391	-.233	.817
	Yok	13	5.85	6.681	1.853		
Sosyal Yapı İnşa Oyun	Var	19	7.11	5.587	1.282	-1.713	.148
	Yok	13	12.31	11.456	3.177		
Sosyal Sembolik Oyun	Var	19	27.95	17.235	3.954	.465	.645
	Yok	13	25.15	15.805	4.384		
Oyun Dışı Davranış	Var	19	11.84	7.297	1.674	-1.023	.256
	Yok	13	16.54	15.414	4.275		
Lokomotor Oyun	Var	19	13.63	13.027	2.988	1.017	.317
	Yok	13	9.31	9.716	2.695		

Tablo 26’da görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında görülen oyun türlerinin kardeş durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, oyun türlerinde gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 27. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

		Fiziksel Zorbalık		İlişkisel Zorbalık		Fiziksel mağdur		İlişkisel mağdur	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Fiziksel zorbalık	Kız	1		.438		.453		.323	
	Erkek		1		.050		.561*		.411
Fisher testi				.031*		0.72		0.80	
İlişkisel zorbalık	Kız			1		-.050		.151	
	Erkek				1		-.103		.429
Fisher testi						0.89		0.45	
Fiziksel mağdur	Kız					1		.370	
	Erkek						1		.308
Fisher testi								0.86	
İlişkisel mağdur	Kız							1	
	Erkek								1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 28. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

		Fiziksel Zorbalık		İlişkisel Zorbalık		Fiziksel Mağdur		İlişkisel Mağdur	
		Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Fiziksel zorbalık	Kız	1		.112		.279		.354	
	Erkek		1		.450		.778**		.294
Fisher testi				.35		.05		.86	
İlişkisel zorbalık	Kız			1		-.217		.074	
	Erkek				1		.150		.578*
Fisher testi						.34		.13	
Fiziksel mağdur	Kız					1		.317	
	Erkek						1		.198
Fisher testi								0.74	
İlişkisel mağdur	Kız							1	
	Erkek								1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 27’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların oyunlarında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı yine erkek çocukların fiziksel mağdur olma durumu ile ($r=.561$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma davranışları arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Diğer bir yandan fiziksel zorbalık davranışı yüksek olan kız ve erkek çocukların fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışları arasında zorbalık davranışları arasında cinsiyete göre ilişki tespit edilmemiştir. Fakat fiziksel zorbalık davranışı ile ilişkisel zorbalık davranışı arasında cinsiyet değişkenine göre ($r=.031$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 28’de görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların oyunlarında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı yine erkek çocukların fiziksel mağdur olma durumu ile ($r=.778$), $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Erkek çocukların ise ilişkisel zorbalık davranışı ile ilişkisel mağdur olma durumu ile de ($r=.578$), $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur.

Tablo 29. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı

		Fiziksel Zorbalık		İlişkisel Zorbalık		Fiziksel Mağdur		İlişkisel Mağdur	
		1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl
Fiziksel zorbalık	1-2 yıl	1		-.008		.387		.390	
	2-3 yıl		1		.308		.800**		.623*
Fisher testi				.42		.09		.43	
İlişkisel zorbalık	1-2 yıl			1		-.155		-.468	
	2-3 yıl				1		.032		.519*
Fisher testi						.64		.008**	
Fiziksel mağdur	1-2 yıl					1		.345	
	2-3 yıl						1		.324
Fisher testi								.28	
İlişkisel mağdur	1-2 yıl							1	
	2-3 yıl								1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 30. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Olma Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı

		Fiziksel Zorbalık		İlişkisel Zorbalık		Fiziksel Mağdur		İlişkisel Mağdur	
		1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl
Fiziksel zorbalık	1-2 yıl	1		.053		.649*		.378	
	2-3 yıl		1		.290		.636**		.487*
Fisher testi				0.54		0.96		0.74	
İlişkisel zorbalık	1-2 yıl			1		.004		.345	
	2-3 yıl				1		-.055		.237
Fisher testi						0.88		0.77	
Fiziksel mağdur	1-2 yıl					1		.109	
	2-3 yıl						1		.315
Fisher testi								0.58	
İlişkisel mağdur	1-2 yıl							1	
	2-3 yıl								1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 29’da görüldüğü gibi fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunlarında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı ile yine 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel mağdur olma durumu arasında ($r=.800$), $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma davranışları arasındaki ilişki okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer yandan; 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunlarında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı ile ilişkisel mağdur olma arasında ($r=.623$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fiziksel ve ilişkisel mağdur olma davranışları arasındaki ilişki cinsiyete göre fark olmadığı da bulunmuştur. 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların ilişkisel zorbalık davranışları ile ilişkisel mağdur olma arasında ($r=.519$), $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklarla 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların ilişkisel zorbalık davranışıyla ilişkisel mağdur olma durumu arasında ($r=.008$), $p<.01$ anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 30’da görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan ve 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile fiziksel mağdur olma arasında ($r=.649$), $p<.05$ düzeyinde tespit edilen ilişki; 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma arasında da ($r=.636$), $p<.05$ düzeyinde tespit edilmiştir. Fakat okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre fark bulunmamıştır. Bununla beraber 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık ve ilişkisel mağdur olma ile arasında ($r=.487$), $p<.05$ anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 31. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1	.131	.590**	.472**	-.126	.031	.381*	-.061	.273	-.379*	-.073	-.447*	-.056	.425*	-.098	.440*	.499**
2		1	-.077	.304	-.485**	.014	.108	-.038	.330	-.003	.291	.006	-.048	.255	.081	.254	.412*
3			1	.370*	-.146	-.048	.537**	.142	.045	-.239	-.356	-.333	.033	.413*	-.111	.290	.244
4				1	-.137	.114	.266	-.196	-.023	.006	.308	-.205	-.271	.319	-.340	.125	.156
5					1	.117	-.147	-.216	-.210	-.073	.069	-.005	.075	-.106	.208	-.158	-.089
6						1	.070	-.226	-.334	-.202	.297	-.423*	.160	.504**	.025	.123	.319
7							1	.005	-.002	-.242	-.144	-.283	.246	.383*	-.089	.259	.167
8								1	-.184	-.232	-.004	-.076	-.499**	-.067	-.353	-.055	-.132
9									1	-.252	-.028	-.151	.279	-.190	.406*	.251	.217
10										1	.037	.429*	.004	-.073	-.194	-.424*	-.505**
11											1	-.122	-.397*	.075	-.273	-.102	.015
12												1	.053	-.276	.174	-.144	-.211
13													1	.073	.672**	.175	.191
14														1	-.066	.119	.350
15															1	.389*	.471**
16																1	.784**
17																	1

p* < .05, ** p < .01

1-Fiziksel Zorbalık, 2- İlişkisel Zorbalık, 3- Fiziksel Mağdur, 4- İlişkisel Mağdur, 5-Seyirci Davranış, 6- Tek Başına oyun, 7-Paralel oyun, 8-Sosyal Yapı inşa oyun, 9-Sosyal Sembolik oyun, 10-Oyun Dışı davranış, 11-Lokomotor oyun, 12-Olumlu prososyal, 13-Asosyal davranış, 14-Dışlanma, 15-Kaygılı Korkulu olma, 16-Aşırı hareketlilik, 17- Saldırganlık

Tablo 31’de ki fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur edilme davranışlarının oyun davranışları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkisi incelendiğinde, aşağıda yer aşan ilişkiler tespit edilmiştir.

Zorbalık ve Mağdur Olma Durumları Arasındaki İlişki

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel mağdur olma puanı arasında ($r=.590$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanıyla oyun sırasında ortaya çıkan ilişkiyel mağdur edilme davranış puanı ile arasında ($r=.472$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki varlığı ile beraber ve fiziksel mağdur edilme davranış puanı ile oyun sırasında ortaya çıkan ilişkiyel mağdur edilme puanı arasında ($r=.370$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Oyun sırasında ortaya çıkan ilişkiyel zorbalık puanı ile ilişkiyel mağdur edilme puanı arasında ilişki olmasına rağmen; ($r=.304$), bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Zorbalık Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Aynı tabloda; fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların zorbalık puanı ile öğretmen değerlendirilen Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanı ile akranlarına karşı sosyal davranış gösterme alt puanı arasında ($r=-.447$), $p<.05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bununla beraber aşırı hareketlilik alt boyutu arasında ($r=.440$) düzeyinde ve akranlarına karşı zorbalık alt boyutu arasında ($r=.499$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Oyun sırasında ortaya çıkan ilişkiyel zorbalık puanı ile saldırganlık puanı arasında ($r=.412$), $p<.05$ doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel saldırganlık puanı ile akranları tarafından dışlanma alt puanı arasında ($r=.425$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki; fiziksel mağdur edilme puanı ile akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında ($r=.413$), $p<.05$ doğrusal ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Zorbalık ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki

Aynı tabloda; fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların zorbalık puanı ile gözlem sırasında ortaya koydukları oyun davranışları alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanı ile paralel oyun davranış puanı arasında ($r=.381$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. İlişkisel zorbalık puanı ile ise seyirci davranış puanı arasında ($r= -.485$), $p<.001$ Oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel mağdur edilme puanı ile paralel oyun davranış puanı arasında ($r=.537$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Fiziksel zorbalık puanı ile oyun dışı davranış puanı arasında ($r= -.379$), $p<.05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Aynı tabloda fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların gözlem tekniği ile tespit edilen oyun davranışları ile Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir. Buna göre; tek başına oyun puanı ile akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında ($r= .504$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Paralel oyun davranışı ile akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında ($r= .383$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Oyun davranış ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan akranlarına karşı kaygılı korkulu olma ise ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların serbest oyun zamanında sergiledikleri sosyal sembolik oyunla istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gözlem sırasında ortaya çıkan tek başına oyun puanı ile akranlarına karşı olumlu sosyal davranış göstermek alt puanı arasında ($r= -.423$), $p<.05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda akranlarına karşı olumlu sosyal davranış göstermek alt boyutu ile oyun dışı davranış arasında ($r= .429$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Gözlem sırasında ortaya çıkan oyun dışı davranış puanı ile aşırı hareketlilik boyutu puanı arasında ($r= -.424$) $p<.05$ düzeyinde ve akranlarına karşı zorbalık alt boyutu ile ($r= -.505$), $p<.001$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 32. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık ve Mağdur Edilme Davranışlarının Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına Dair Sonuçlar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1	.226	.634**	.422*	-.322	.139	.201	-.074	.238	-.328	.093	-.391*	-.176	.372*	.104	.593**	.641**
2		1	-.028	.300	-.143	-.096	-.167	-.230	.441*	-.065	-.108	-.021	-.151	.152	.012	.128	.373*
3			1	.284	-.266	.030	.301	-.121	.198	-.249	.063	-.276	.119	.436*	.146	.595**	.509**
4				1	-.147	.049	.082	-.166	.020	-.041	.173	-.291	-.054	.342	-.197	.227	.227
5					1	-.120	-.153	-.238	-.288	.181	-.164	.205	.476**	.143	.065	-.206	-.114
6						1	.178	-.096	-.299	-.218	.013	-.295	.147	.465**	.087	.193	.300
7							1	.204	-.159	-.178	-.264	-.052	.084	.391*	.030	.199	.027
8								1	-.268	-.275	.061	.256	-.430*	-.259	-.228	-.141	-.265
9									1	-.326	-.392*	-.104	.013	-.122	.388*	.278	.335
10										1	-.227	.183	.006	-.162	-.351*	-.467**	-.511**
11											1	-.128	-.188	-.060	-.123	.075	.098
12												1	.243	-.247	.112	-.205	-.253
13													1	.305	.471**	.004	.056
14														1	.066	.378*	.449**
15															1	.425*	.463**
16																1	.849**
17																	1

p* < .05, ** p < .01

1-Fiziksel Zorbalık, 2- İlişkisel Zorbalık, 3- Fiziksel Mağdur, 4- İlişkisel Mağdur, 5- Seyirci Davranış, 6- Tek Başına oyun, 7- Paralel oyun, 8- Sosyal Yapı inşa oyun, 9- Sosyal Sembolik oyun, 10- Oyun Dışı davranış, 11- Lokomotor oyun, 12- Olumlu prososyal, 13- Asosyal davranış, 14- Dışlanma, 15- Kaygılı Korkulu olma, 16- Aşırı hareketlilik, 17- Saldırganlık

Tablo 32’de ki fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur edilme davranışlarının oyun davranışları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkisi incelendiğinde, aşağıda yer aşan ilişkiler tespit edilmiştir.

Zorbalık ve Mağdur Olma Durumları Arasındaki İlişki

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel mağdur olma puanı arasında ($r = .634$), $p < .001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanıyla oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel mağdur edilme davranış puanı ile arasında ($r = .422$), $p < .05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Zorbalık Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Aynı tabloda; ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların akranlarına karşı zorbalık puanı ile öğretmen değerlendirilen Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık puanı ile akranlarına karşı sosyal davranış alt puanı arasında ($r = -.391$), $p < .05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bununla beraber akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı arasında ($r = .372$), $p < .05$ düzeyinde, aşırı hareketlilik alt boyutu arasında ($r = .593$), $p < .001$ düzeyinde ve akranlarına karşı zorbalık alt boyutu arasında ($r = .641$), $p < .001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel mağdur edilme puanı ile dışlanma alt boyutu puanı arasında ($r = .436$), $p < .05$ düzeyinde aşırı hareketlilik alt boyutu ile ($r = .595$), $p < .001$ düzeyinde ve zorbalık alt boyutu ile ($r = .509$), $p < .001$ doğrusal ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Zorbalık ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki

Aynı tabloda; ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların zorbalık puanı ile gözlem sırasında ortaya koydukları oyun davranışları alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir. Buna göre; oyun sırasında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık puanı ile sosyal

sembolik oyun arasında davranış puanı arasında ($r=.441$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişki

Aynı tabloda; ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların gözlem tekniği ile tespit edilen oyun davranışları ile Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarıyla olan ilişki görülmektedir.

Buna göre; seyirci davranış puanı ile akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek alt puanı arasında ($r= .476$), $p<.001$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Aynı zamanda akranlarına karşı sosyal olmayan davranışlar göstermek alt puanı ile sosyal yapı inşa oyun türü puanı arasında ($r= -.430$), $p<.05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir. Oyun davranış ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan akranlarına karşı kaygılı korkulu olma ise ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların serbest oyun zamanında sergiledikleri sosyal sembolik oyun arasında ($r= .388$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki, oyun dışı davranış arasında ise ($r= -.351$), $p<.05$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Akranları tarafından dışlanma alt boyutu puanı ile tek başına oyun davranışı arasında ($r= .465$), $p<.001$ ve paralel oyun arasında ($r= .391$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Gözlem sırasında ortaya çıkan oyun dışı davranış puanı ile aşırı hareketlilik boyutu puanı arasında ($r= -.467$) $p<.001$ düzeyinde ve zorbalık alt boyutu ile ($r= -.511$), $p<.001$ düzeyinde ters yönlü ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Tablo 33. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme Ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

	Seyirci Davranış		Tek başına Oyun		Paralel Oyun		Sosyal yapı İnşa oyun		Sosyal Sembolik oyun		Oyun Dışı Davranış		Lokomotor Oyun	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Kız fiziksel zorbalık	-,352		,239		,156		-,339		,512		-,378		-,288	
Erkek fiziksel zorbalık		,124		-,128		,265		-,134		,411		-,150		-,057
Fisher z to r dönüşümü fark testi		.234		.368		.779		.596		.756		.548		.561
Kız ilişkisel zorbalık	-,573*		-,039		,214		,120		,474		-,214		-,105	
Erkek ilişkisel zorbalık		-,390		,045		,042		-,163		,188		,315		,597*
Fisher z to r dönüşümü testi		.561		.841		.674		.490		.435		.190		.050
Kız fiziksel mağdur	-,119		,128		-,092		-,100		,079		-,139		-,422	
Erkek fiziksel mağdur		-,144		-,146		,676**		,166		,100		-,183		-,387
Fisher z to r dönüşümü testi		.992		.502		.027*		.515		.960		.435		.920
Kız ilişkisel mağdur	-,186		,308		,121		,016		-,142		-,026		-,174	
Erkek ilişkisel mağdur		-,050		,003		,200		-,374		,104		,331		,503*
Fisher z to r dönüşümü testi		.741		.447		.841		.322		.960		.373		.078

* p<.05 ** p<.01

Tablo 34. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme ve Oyun Davranışları Arasındaki İlişki Ve Cinsiyetlerine Göre Farklılığı

	Seyirci Davranış		Tek başına Oyun		Paralel Oyun		Sosyal yapı İnşa oyun		Sosyal Sembolik oyun		Oyun Dışı Davranış		Lokomotor Oyun	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Kız gözlem fiziksel zorbalık	-.477		.084		-.059		.166		.418		-.254		.006	
Erkek gözlem fiziksel zorbalık		-.069		.017		.178		-.465		.468		-.127		-.112
Fisher z to r dönüşümü fark testi		.133		.865		.541		.087		.872		.733		.764
Kız gözlem ilişkisel zorbalık	-.119		.085		-.123		.079		.308		-.182		-.221	
Erkek gözlem ilişkisel zorbalık		-.319		-.250		-.205		-.450		.701**		.061		.017
Fisher z to r dönüşümü testi		.589		.384		.833		.152		.161		.535		.541
Kız fiziksel mağdur	-.296		.046		-.024		.020		.246		-.289		.251	
Erkek fiziksel mağdur		-.276		-.050		.496		-.305		.323		-.110		-.137
Fisher z to r dönüşümü testi		.133		.810		.149		.395		.833		.631		.317
Kız ilişkisel mağdur	-.039		.130		.086		.174		-.164		-.082		.266	
Erkek ilişkisel mağdur		-.219		-.113		-.116		-.513		.405		.340		-.032
Fisher z to r dönüşümü testi		.638		.535		.603		.058		.131		.267		.441

* p<.05 ** p<01

Tablo 33’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan kız çocukların oyunlarında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı kız çocukların oyunlarında gösterdiği seyirci davranışla ters yönde ($r=-.573$), $p<.05$ düzeyinde bir ilişki görülmektedir. Fakat, fiziksel zorbalık davranışı ile seyirci davranış arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Diğer bir yandan erkek çocukların oyunlarında gösterdiği ilişkisel zorbalık davranışı erkek çocukların oyunlarında gösterdiği lokomotor oyunla ($r= .597$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Fakat ilişkisel zorbalık davranışı ile lokomotor oyun arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Aynı tabloda görüldüğü gibi fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların oyunlarında görülen fiziksel mağdur olma erkek çocukların ortaya koydukları paralel oyunla doğrusal ve anlamlı bir ilişki ($r= .676$), $p<.05$ tespit edilmiştir. Aynı zamanda kız ve erkek çocukların oyunlarında görülen fiziksel mağdur olma ve paralel oyun arasındaki korelasyon katsayılarında ($p=.027$), $p<.05$ anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Diğer bir değişle fiziksel mağdur olma durumu ile paralel oyun arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre ($p=.027$), $p<.05$ anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Serbest oyun sırasında erkek çocukların oyunlarında görülen ilişkisel mağdur olma; erkek çocukların sergiledikleri lokomotor oyunla doğrusal ve anlamlı bir ($r=.503$), $p<.05$ ilişki tespit edilmiştir. Fakat; ilişkisel mağdur olma ile lokomotor oyun arasındaki ilişki cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 34’de görüldüğü gibi; ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışları ile oyun davranışları arasındaki ilişki tüm alt boyutları için cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sadece; erkek çocukların oyunlarında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışı ile erkek çocukların serbest oyun zamanında ortaya koydukları sosyal sembolik oyunla arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki ($r= .701$), $p<.001$ tespit edilmiştir.

Tablo 35. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme, Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı

	Seyirci Davranış		Tek Başına Oyun		Paralel Oyun		Sosyal yapı İnşa oyun		Sosyal Sembolik oyun		Oyun Dışı davranış		Lokomotor Oyun	
	1-2 yıl	2-3yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl	1-2 yıl	2-3 yıl
	1-2 yıl Fiziksel zorbalık	-,060		-,175		,226		,171		,321		-,641**		-,187
2-3 yıl Fiziksel zorbalık		-,284		,208		,533*		-,308		,226		-,092		,027
Fisher z to r dönüşümü fark testi		,568		,342		,373		,230		,802		,101		,596
1-2 yıl ilişkisel zorbalık	-,400		-,143		,130		-,011		,330		-,081		-,217	
2-3 yıl ilişkisel zorbalık		-,428		,062		,108		-,071		,396		,006		,446
Fisher z to r dönüşümü testi		,936		,617		,960		,880		,849		,833		,085
1-2 yıl fiziksel mağdur	-,151		,000		,404		,215		-,032		-,341		-,288	
2-3 yıl fiziksel mağdur		-,266		-,066		,622*		,093		,097		-,153		-,373
Fisher z to r dönüşümü testi		,771		,872		,465		,756		,749		,624		,818
1-2 yıl ilişkisel mağdur	,094		-,168		,109		,333		-,284		-,200		-,055	
2-3 yıl ilişkisel mağdur		-,155		,203		,343		-,468		,107		,079		,377
Fisher z to r dönüşümü testi		,535		,357		,541		,036*		,327		,490		,267

* p<.05 ** p<01

Tablo 36. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Zorbalık/Mağdur Edilme, Oyun Davranışları Arasındaki İlişki ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Süresine Göre Farklılığı

	Seyirci Davranış		Tek başına oyun		Paralel Oyun		Sosyal yapı İnşa oyun		Sosyal Sembolik oyun		Oyun Dışı davranış		Lokomotor Oyun	
	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl	1-2yıl	2-3yıl
1-2 yıl Fiziksel zorbalık	-.270		-.104		-.081		.009		.391		-.654*		.395	
2-3 yıl Fiziksel zorbalık		-.344		.276		.408		-.283		.140		-.142		-.054
Fisher z to r dönüşümü fark testi		.944		.337		.200		.459		.502		.121		.242
1-2 yıl ilişkisel zorbalık	.090		-.451		-.246		-.139		.301		-.348		.596*	
2-3 yıl ilişkisel zorbalık		-.181		.035		-.100		-.215		.532*		.045		-.376
Fisher z to r dönüşümü testi		.496		.197		.711		.849		.483		.312		.007**
1-2 yıl fiziksel mağdur	-.482		.198		-.016		-.240		.188		-.333		.432	
2-3 yıl fiziksel mağdur		-.196		-.038		.499*		-.055		.210		-.217		-.080
Fisher z to r dönüşümü testi		.417		.555		.161		.638		.952		.756		.177
1-2 yıl ilişkisel mağdur	.192		-.277		-.119		-.039		-.080		.105		.187	
2-3 yıl ilişkisel mağdur		-.171		.153		.284		-.227		.045		-.076		.099
Fisher z to r dönüşümü testi		.362		.275		.307		.631		.756		.652		.825

* p<.05 ** p<01

Tablo 35’de görüldüğü gibi fiziksel zorbalık puanı yüksek olup 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklar oyunları sırasında sergilediği oyun dışı davranışları fiziksel zorbalık davranışı ile ($r=-.641$), $p<.05$ düzeyinde ters yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Fakat, fiziksel zorbalık davranışı ve oyun dışı davranış arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bununla beraber fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olup 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunları sırasında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı paralel oyunla ($r= .533$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık davranışı ve paralel oyun arasındaki ilişkinin ise okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir

Aynı şekilde fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olup 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunları sırasında gösterdiği fiziksel zorbalık davranışı paralel oyunla ($r= .622$), $p<.05$ düzeyinde doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fiziksel zorbalık davranışı ve paralel oyun arasındaki ilişkinin ise okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir

Ayrıca 1-2 yıl ve 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan ve ilişkisel mağdur olan çocuklar oyunlarında ortaya koydukları sosyal yapı inşa oyunla anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Fakat, ilişkisel mağdur edilme ve sosyal yapı inşa oyun arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre ($r= .036$), $p<.05$ farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 36’da görüldüğü gibi ilişkisel zorbalık puanı yüksek olup 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklar oyunları sırasında sergilediği oyun dışı davranışları fiziksel zorbalık davranışı ile ters yönde ($r=-.654$), $p<.05$ bir ilişki bulunmasına rağmen fiziksel zorbalık davranışı ve oyun dışı davranış arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Bununla beraber ilişkisel zorbalık puanı yüksek olup 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunları sırasında gösterdiği ilişkisel zorbalık davranışı lokomotor oyunla

doğrusal ve anlamlı bir ilişki ($r = .596$), $p < .05$ tespit edilmiştir. Ayrıca ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışları ile lokomotor oyun arasındaki ilişki okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaştığı ($p = .007$), $p < .001$ tespit edilmiştir.

Ayrıca ilişkisel zorbalık puanı yüksek olup 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların oyunları sırasında ilişkisel mağdur olması paralel oyunla doğrusal ve anlamlı bir ilişki ($r = .499$), $p < .05$ görülmektedir. Fakat, ilişkisel mağdur olma ile paralel oyun arasındaki ilişki okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Çoklu regresyon analizi, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir. Çoklu regresyon analizi için; değişkenlerin sürekli olması, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması gerekir. (Öztürk;2006).

Kalaycı'ya göre (2010) çoklu regresyon analizinde kullanılan aşamalı (stepwise) modeline göre; her değişken modele sırayla eklenir ve model değerlendirilir. Eğer eklenen değişken modele katkı sağlıyorsa, modelde bu değişken kalır. Ancak modeldeki diğer değişkenlerin tümü, modele katkı yapıp yapmadıklarını değerlendirmek için yeniden test edilir. Eğer önemli derecede katkı sağlanmıyorlarsa modelden çıkartılır. Böylece en az sayıda değişken yardımıyla model açıklanmış olur.

Fiziksel ve İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur edilme davranışlarını akran ilişkilerinin ve oyun türlerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizin istatistiksel sonuçları tablo 38 ve tablo 39'da görülmektedir.

Tablo 37. Fiziksel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Model	B	Standart Hata B	β	t	p	R	R ²
Fiziksel Zorbalık	1.(Sabit)	2.729	.505					
	Fiziksel Mağdur	.543	.141	.590	3.863	.001**	.590	.348
	2.(Sabit)	1.944	.545				.694	.482
	Fiziksel Mağdur	.458	.131	.497	3.484	.002**		
İlişkisel Zorbalık	Akranlarına karşı saldırganlık	.280	.106	.378	2.648	.013*		
	1.(Sabit)	3.722	.445					
	Seyirci Davranış	-.160	.055	-.485	-2.936	.007**	.485	.235
	2.(Sabit)	2.820	.553					
İlişkisel Zorbalık	Seyirci Davranış	-.149	.051	-.452	-2.954	.006**	.610	.373
	Akranlarına karşı saldırganlık	.227	.093	.372	2.431	.022*		
	3.(Sabit)	2.283	.570					
	Seyirci Davranış	-.157	.047	-.475	-3.313	.003**		
Fiziksel Mağdur Olma	Akranlarına karşı saldırganlık	.223	.087	.365	2.555	.017*	.688	.473
	Lokomotor Oyun	.040	.018	.318	2.228	.035*		
	1.(Sabit)	-.078	.729					
	Fiziksel Zorbalık	.640	.166	.590	3.863	.001**	.590	.348
Fiziksel Mağdur Olma	2.(Sabit)	.101	.784					
	Fiziksel Zorbalık	.489	.166	.450	2.950	.006**	.679	.462
	Paralel Oyun	.152	.064	.365	2.391	.024*		
İlişkisel Mağdur Olma	1.(Sabit)	-.338	.677					
	Fiziksel Zorbalık	.379	.134	.472	2.834	.008**	.472	.223
	2.(Sabit)	.381	.633					
	Fiziksel Zorbalık	.400	.126	.497	3.174	.004*	.584	.341
	Lokomotor Oyun	.042	.019	.345	2.200	.037**		

p* < .05, ** p < .01

Tablo 37’de görüldüğü gibi; çoklu regresyon analizi sonrasında fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarını; fiziksel mağdur olma ve akranlarına karşı saldırganlık davranışları gösterme değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi fiziksel zorbalık davranış değişkeni için iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden fiziksel zorbalığa en yüksek katkısı olan fiziksel mağdur olma değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının % 35’sini açıklamıştır. İkinci aşamada akranlarına karşı saldırganlık

değişkeni açıklanan varyansa %7'lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının % 48'ni açıkladığı görülmektedir.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan ilişkisel zorbalık davranışlarını seyirci davranış, akranlarına karşı saldırganlık gösterme ve lokomotor oyun değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi ilişkisel zorbalık davranış değişkeni için üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden ilişkisel zorbalık davranışına negatif yönde en yüksek katkısı olan oyun sırasında sergiledikleri seyirci davranış değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 24'ni açıklamıştır. İkinci aşamada akranlarına karşı saldırganlık değişkeni açıklanan varyansa yaklaşık olarak %14'lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının % 37'ni açıkladığı görülmektedir. Üçüncü aşamada ise lokomotor oyun değişkeni açıklanan varyansa %10'luk bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının % 47'sini açıkladığı görülmektedir.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni olan fiziksel mağdur olmayı; fiziksel zorbalık davranışı ve paralel oyun değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi fiziksel mağdur olma davranış değişkeni için iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden en yüksek katkısı olan oyun sırasında sergiledikleri fiziksel zorbalık davranış değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 35'ni açıklamıştır. İkinci aşamada paralel oyun değişkeni açıklanan varyansa yaklaşık olarak %11'lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının % 46'sini açıkladığı görülmektedir.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın dördüncü bağımlı değişkeni olan ilişkisel mağdur olma davranışını; fiziksel zorbalık davranışı ve lokomotor oyun değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi fiziksel mağdur olma davranış değişkeni için iki aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden en yüksek katkısı olan oyun sırasında sergiledikleri fiziksel zorbalık davranış değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 22'sini açıklamıştır. İkinci aşamada lokomotor değişkeni açıklanan varyansa yaklaşık olarak %12'lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının % 34'sini açıkladığı görülmektedir.

Özetle; çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarını farklı türlerdeki oyun davranışları ve akran ilişkilerinin yordadığı tespit edilmiştir.

Tablo 38. İlişkisel Zorbalık Davranış Puanı Yüksek Olan Çocukların Zorbalık ve Mağdur Olma Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	Model		B	Standart Hata B	β	t	p	R	R ²
Fiziksel Zorbalık	1.(Sabit)		1.047	.514					
	Akranlarına karşı saldırganlık	karşı	.527	.115	.641	4.580	.000**	.641	.411
	2. (Sabit)		.723	.477					
	Akranlarına karşı saldırganlık	karşı	.354	.120	.430	2.939	.006**	.734	.539
	Fiziksel Mağdur		.436	.154	.415	2.832	.008**		
	3. (Sabit)		1.080	.482					
Akranlarına karşı saldırganlık	karşı	.353	.114	.429	3.097	.004**	.776	.602	
Fiziksel Mağdur		.468	.146	.446	3.119	.003**			
Akranlarına karşı Asosyal Davranış	Karşı	-.300	.143	-.253	-2.106	.044*			
İlişkisel Zorbalık	1.(Sabit)		2.457	.385					
	Sosyal Oyun	Sembolik	.033	.012	.441	2.694	.011**	.441	.195
Fiziksel Mağdur Olma	1.(Sabit)		.390	.496					
	Fiziksel Zorbalık		.603	.134	.634	4.488	.000**	.634	.402
İlişkisel Mağdur Olma	1.(Sabit)		.862	.448					
	Fiziksel Zorbalık		.309	.121	.422	2.549	.016**	.422	.178

p* < .05, ** p < .01

Tablo 38’de görüldüğü gibi; çoklu regresyon analizi sonrasında ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarını akranlarına karşı saldırganlık davranışları gösterme, fiziksel mağdur ve akranlarına karşı asosyal davranış değişkenleri anlamlı olarak yordamaktadır.

Tablo 4. 30’a göre; aşamalı regresyon analizi fiziksel zorbalık davranış değişkeni için üç aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden fiziksel saldırganlığa en yüksek katkısı olan akranlarına karşı saldırganlık değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının % 41’sini açıklamıştır (R=.641, R²=.411, p < .01). İkinci aşamada fiziksel mağdur olma değişkeni açıklanan varyansa yaklaşık %12’lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin varyansının yaklaşık % 54’nü açıkladığı görülmektedir (R=.734, R²=.539, p < .01). Üçüncü aşamada ise asosyal davranış değişkeni; açıklanan varyansa yaklaşık % 8’lik bir katkı sağlayarak bağımlı değişkenin

varyansının yaklaşık %61'ni açıkladığı görülmektedir ($R=.776$, $R^2=.602$, $p<.05$). Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan ilişkisel zorbalık davranışını sosyal sembolik oyun anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi ilişkisel zorbalık davranış değişkeni için ilk aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden ilişkisel zorbalık davranış değişkenine en yüksek katkısı olan sembolik oyun değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 20'sini açıklamıştır ($R=.441$, $R^2=.195$, $p<.01$).

İlişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni olan fiziksel mağdur olma davranışını; fiziksel zorbalık davranışı değişkeni anlamlı olarak yordamaktadır.

Aşamalı regresyon analizi fiziksel mağdur olma davranış değişkeni için ilk aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden fiziksel mağdur olma değişkenine en yüksek katkısı olan fiziksel zorbalık değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 40'ni açıklamıştır ($R=.634$, $R^2=.402$, $p<.01$). İlişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların; araştırmanın dördüncü bağımlı değişkeni olan ilişkisel mağdur olma davranışını; fiziksel zorbalık davranışı değişkeni anlamlı olarak yordamaktadır. Aşamalı regresyon analizi ilişkisel mağdur olma davranış değişkeni için ilk aşamada tamamlanmıştır. Birinci aşamada değişkenlerden ilişkisel mağdur olma değişkenine en yüksek katkısı olan fiziksel zorbalık değişkeni alınmıştır. Bu değişken bağımlı değişkeninin varyansının yaklaşık olarak % 18'ni açıklamıştır. ($R=.422$, $R^2=.178$, $p<.01$)

Özetle; çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarını farklı türlerdeki oyun davranışları ve akran ilişkilerinin yordadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulguların, tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Çalışma grubundaki fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların serbest oyunlarında ortaya çıkan fiziksel, ilişkisel zorbalık davranışları ve fiziksel ve ilişkisel mağdur olma durumu ve oyun davranışları; cinsiyet, kardeş durumu ve okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Fiziksel zorbalık davranış puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışı cinsiyet değişkenine göre ve ilişkisel zorbalık davranış puanları yüksek olan çocuklarında fiziksel zorbalık davranışı cinsiyet değişkenine göre erkek çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 15 ve Tablo 16).

Zorbalık davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ek olarak; zorbalık ve mağdur olma durumu arasındaki ilişkinin de cinsiyete göre de farklılaştığı tespit edilmiştir.

Buna göre; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma durumu arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiş; kız çocuklar arasında ise bu ilişki ortaya çıkmamıştır. Buna ek olarak; fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık davranışları gösteren çocukların fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık davranışlarının arasındaki ilişki kız veya erkek çocuklar arasında tespit edilmemiştir fakat cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır (Tablo 27)

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan erkek çocukların ise; fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma değişkenleri arasındaki anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilirken; kız çocuklarda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma arasındaki ilişkinin cinsiyete göre

farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların ilişkisel zorbalık davranışları ile ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 28).

Araştırma da elde edilen demografik değişkenlere ait bu bulgular, alan yazınında yer alan araştırmalardaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Cinsiyet; zorbalık davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan birçok araştırmada cinsiyet faktörünün zorbalık davranışlarına yönelik farklılaştığı tespit edilmiş; bununla ilgili bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi dönemde, cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkiye yönelik boylamsal çalışmalar; erkek çocuklar daha çok fiziksel saldırganlığı, kız çocuklar ise ilişkisel saldırganlığı gösterdikleri tespit edilmiştir (Underwood,2003; akt.Wright,2000).

Ostrov ve Keating (2004) gözlemsel araştırmasında; serbest oyun sürecinde okul öncesi dönemdeki erkek çocukların fiziksel saldırganlık davranışları, kız çocuklardan daha çok sergilediklerini tespit etmişlerdir. Diğer bir yanda alan yazınında özellikle ilişkisel saldırganlık davranışını kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir (Crick, 1995; Crick ve Grotpeter, 1995; Henington ve diğerleri, 1998; Loukas, Paulos, ve Robinson, 2005).

Crick ve diğerleri (2006) okul öncesi dönem çocuklarının ilişkisel ve fiziksel saldırganlık davranışlarını boylamsal bir araştırmada incelemişlerdir. Erkek çocuklarının kız çocuklardan daha çok fiziksel saldırganlık davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Bu davranışları da doğrudan erkek akranlarına gösterdiklerini; buna karşılık kız çocukların erkek çocuklardan daha çok ilişkisel saldırgan olduğu ve bu davranışları da kız akranlarına karşı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

McCoby ve Jacklin (1980) 6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve cinsiyet farklılığının davranış problemleri üzerindeki ilişkisini inceledikleri araştırmada erkek çocukların kızlara oranla daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını ortaya koymuşlardır.

Katsurada ve Sugawara (1998)'nin yaptığı araştırmasında 3-6 yaş arası çocukların kasıtlı olan davranış (saldırganlık) ile kasıtlı olmayan davranışı ayırt edip

edemediklerini incelemiş; kasıtlı olan davranışı gösteren erkek çocuklar kızlara göre daha saldırgan bulunmuşlardır.

Gülay (2008) akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında; okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklardan daha saldırgan olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda Kadan (2010) yaptığı çalışmada da erkek çocukların kız çocuklara göre daha saldırgan olduğunu ortaya koymuştur.

Şen (2009) yaptığı çalışmada ise fiziksel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuş, bu anlamlı farklılığın erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarından yüksek oluşundan kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu saldırganlık davranışlarının ise; yaş grubuna, anne-baba çalışma durumuna, kardeş sahibi olma durumuna ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ayrıca ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiş ve bu anlamlı farklılık ise kız çocuklarının puan ortalamasının erkek çocukların puan ortalamasından yüksek oluşundan kaynaklandığını ifade etmiştir.

Uysal (2010)'in yaptığı çalışmaya göre ise erkek çocuklar, kız çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırganlık davranışı gösterirken, ilişkisel saldırganlık davranışı bakımından kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bazı çalışmalar; ilişkisel saldırganlık davranışını saldırganlık türleri arasında özellikle kızlar için ayırt edici bir özellik olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bjorqvist, Lagerspetz, ve Kaukiainen, 1992; Crick ve Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Bjorqvist, ve Peltonen, 1988). Diğer bir yönden ilişkisel saldırganlık davranışını ise kızlar için ayırt edici bir özellik olmadığını, erkek çocuklar da ilişkisel saldırganlık davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. (Henington, Hughes, Cavell, ve Thompson, 1998; Tomada ve Schneider, 1997; Woods ve Wolke, 2004; Erinç, 2009).

Phelps (2001), gözlenen erkek çocuklarının yüksek düzeyde gözlenen saldırganlık bildirdikleri halde, kız ve erkeklerin hemen hemen eşit düzeyde ilişkisel saldırganlık gösterdiğini bulmuştur. Bir diğer çalışmada, Paquette ve Underwood (1999), erkeklerin de en az kızlar kadar ilişkisel saldırganlığa maruz kaldığını saptamıştır. Ummanel

(2007) okul öncesi dönem çocuklarında akran kabulünü çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada kız ve erkek çocukların saldırganlık puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Maccoby (1998), Martin ve Halverson (1981)'a göre; cinsiyet-şema teorilerini de göz önüne alındığında çocukların cinsiyetlerinden ötürü farklı sosyal dünyalara sahip olduklarını söylemişlerdir. Kız çocuklar akranları olan kız çocuklarla beraber sosyalleşirler ve sosyalleşirken tanık oldukları ilişkisel saldırganlık davranışlarını kodlarlar ve akranlarına karşı gösterirler. Diğer bir yandan erkek çocuklarda akranları olan erkek çocuklarla sosyalleşirken fiziksel saldırganlık davranışlarına tanık olurlar, devam ettirirler ve akran çatışması durumlarında bu şemalarını ortaya çıkartmış olurlar. Bu model ile okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkili olduğunu açıklamak mümkün olabilir (Ostorv ve Keating, 2004, Ostorv, ve Crick, 2007).

Araştırma sonucunda fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların; kız çocuklara göre anlamlı düzeyde daha fazla fiziksel zorbalık davranışları göstermesi alan yazında yer alan bulgularda desteklenmektedir. Bununla beraber ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek çocukların da; kız çocuklara göre anlamlı derecede daha fazla ilişkisel zorbalık davranışları göstermesi de; erkek çocukların hem fiziksel zorbalık hem de ilişkisel zorbalık davranışları bakımından kız çocuklara göre daha zorba olduğuyla ilişkin alan yazınında yer alan diğer bulgularla desteklenmektedir.

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışı okul öncesi eğitime 2-3 yıldır devam edenler lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık puanı yüksek çocukların ilişkisel mağdur olma durumu değişkenine göre ise 2-3 yıl arası okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir değişle; çocukların okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça ilişkisel zorbalık davranışlarını göstermesi ve bu davranışlara maruz kalması da artmaktadır (Tablo 17 ve Tablo 18).

Zorbalık davranışlarının okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmasına ek olarak; zorbalık ve mağdur olma durumu arasındaki ilişkinin de okul öncesi eğitimi alma süresine göre de farklılaştığı tespit edilmiştir.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışları ile fiziksel mağdur ve ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilse de bu ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların ilişkisel zorbalık ve ilişkisel mağdur olma durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve bu ilişkinin 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocuklara göre farklılaştığı bulunmuştur (Tablo 29).

Diğer bir yönden; ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan hem 1-2 yıl hem de 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık ve mağdur edilme puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilse de bu ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 30).

Erinç (2009) çocukların anaokuluna devam etme sürelerinin, çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordadığı tespit etmiştir. Aynı zamanda Kapçı (1998) çocukların anaokuluna devam süresi arttıkça, duygusal ve davranışsal sorunların arttığını ortaya koymuştur. Bu bulguyu destekleyen diğer bir araştırma ise Şen (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; anaokulunda tam gün eğitim alan çocukların ilişkisel saldırganlık puanlarının, yarım gün eğitim alan çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Yapılan başka bir araştırmada Zupancic ve Kavcic (2011) uzun süre okul öncesi eğitimi deneyimi olan çocukların okula uyumlarında yüksek düzeyde saldırganlık gibi dışsal davranışlarla; düşük düzeyde ise içsel davranışlarla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bates, Marvinney, Kelly, Dodge, Bennet ve Pettit (1994) yaptığı araştırmada ilk beş yılda çocuk bakım merkezlerinde daha fazla kalan çocukların akran kabulü gibi düşük düzeyde olumlu uyum davranışları gösterdikleri ve saldırganlık gibi yüksek düzeyde olumsuz uyum davranışları gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak Belsky (1999) 120 çocuk üzerine yaptığı araştırmasında; ilk üç yıl ile beş yıl arasında daha fazla zamanını annenin olmadığı bakım merkezlerinde kalan çocukların daha fazla dışsal davranışlar gösterdiklerini tespit etmiştir. Bununa beraber NICHD (2002) ve

NICHD (2003) ilk 4,5 yılının önemli bir bölümünü bakım merkezlerinde geçiren çocukların bakım merkezlerinde olmayan çocuklara göre daha fazla saldırganlık davranışları gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra erken yaşta bakım merkezlerine devam eden çocukların saldırganlık davranışlarına olan etkisinin tespit edilmediği araştırmalarda vardır (DiLalla, 1998).

Fiziksel zorbalık ve mağdur olma davranışının değil de; ilişkisel zorbalık ve mağdur olma davranışı arasındaki ilişkinin; 2-3 yıl arası okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenine göre farklılaşmasının sebebini ilişkisel zorbalık davranışının ve bu davranışına maruz kalanlar üzerindeki etkisini sosyal öğrenme teorisi ile ilişkilendirerek açıklamak mümkün olabilir.

Sosyal öğrenme teorisi; zorbalık davranışlarını dışsal, sosyal ve çevresel nedenlerden dolayı ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Aynı zamanda çocukları dışsal çevre ile beraber içsel bilişsel süreçlerle tanık oldukları veya maruz kaldıkları zorbalık davranışlarını öğrenirler ve içselleştirirler. Özellikle okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça ilişkisel zorbalık ve mağdur olma davranışının artması sosyal öğrenme teorisi ve ilişkisel zorbalık davranışının içeriği ile açıklamak mümkün olabilir. Çocuklar ne kadar farklı sosyal çevre dinamiklerine tanık olursa; bulunduğu sosyal çevrede meydana gelen ilişkileri öğrenirler, model alırlar ve gösterirler. Zorbalık davranışlarına maruz kalsın veya kalmasın çevresinde meydana gelen ilişkisel zorbalık davranışlarının farkındadırlar. Çocuklar ilişkisel zorbalık davranışlarının meydana gelen ortamlarda oluşturdukları şemaları; uygun bir anda davranışsal olarak kendileri oluşturabilirler. Tanık oldukları veya maruz kaldıkları davranışlardan zorbalık davranışlarını gözlem ve model olma yoluyla bu davranışları öğrenen çocuklar; anaokullarında akranlarıyla beraber vakit geçirirken zorbalık davranışlarını öğrenebilirler. Diğer bir değişle ne kadar fazla akranlarıyla beraber etkileşim halinde olan çocuklar; sosyal öğrenme teorisi bağlamında o kadar fazla zorbalık davranışlarına maruz kalması ve bu davranışları göstermesi olasıdır.

Fiziksel zorbalık davranışının yerine ilişkisel zorbalık ve ilişkisel mağdur olma durumunda okul öncesi eğitimi alma süresinde farklılaşmanın sebebi, ilişkisel zorbalık davranışlarındaki içeriklerinin eğitim süresi arttıkça gelişen akran ilişkileriyle

öğrenilmesinden dolayı olabilir. Çocuklar sosyal ortamlarındaki akran ilişkilerinde ne kadar çok zorbalık davranışları gözlemlerse o kadar çok zorbalık davranışlarını da öğrenmeye başlarlar. Aynı zamanda bu durum mağdur olma durumunu da içermektedir. Mağdur durumunda kalan bir çocuk akranları tarafından mağdur edildiğinden dolayı bu davranışın devamı da olasıdır. Bununla beraber ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur olma durumu; okul öncesi eğitim alma süresi 2-3 yıl olanlar 1-2 yıl olanlara göre daha fazladır. Bu durum; mağdur çocukların mağduriyeti kabul etmesine veya zorba çocukların mağdur olan çocuklar üzerinde zorbalık davranışını göstermesindeki süreklilikten dolayı olabilir.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların cinsiyet değişkenine göre paralel oyun erkek çocukların lehine ve oyun dışı davranışlar ise kız çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ise sosyal yapı inşa oyunu erkek çocukların lehine ile oyun dışı davranışlar da kız çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 21 ve Tablo 22).

Araştırma grubunda yer alan çocuklar; fiziksel veya ilişkisel zorbalık davranışı olsun; zorbalık davranışlarını gösteren çocuklardır ve oyun davranışlarının cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma süresi ve kardeş durumu değişkenleriyle olan etkisiyle beraber zorbalık davranışlarıyla da düşünmek gerekir. Bunun yanı sıra gözlem yönteminde yer alan oyun davranışlarının içerikleriyle de değerlendirmek mümkün olabilir.

Paralel oyun değişkenine göre düşünüldüğüne grubun fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar olduğu ve bu zorbalık davranışlarını da erkek çocukların daha fazla gösterdiğinden dolayı; fiziksel zorbalık gösteren erkek çocukların neden paralel oyunu daha fazla oynadıklarını açıklayabilir. Fiziksel zorbalık gösteren çocuklar sosyal anlamda gösterdiği davranışlardan ötürü sosyal oyunda tercih edilmeyebilir ve bu çocukların paralel oyuna yönelmesine neden oluşturabilir. Diğer bir yandan ise fiziksel zorbalık davranışlarının paralel oyun sırasında ortaya çıkabilir olması da çocukların paralel oyunu neden daha fazla oynadıklarını açıklayabilir. Ayrıca bu bulgu fiziksel zorbalık, fiziksel mağdur olma, paralel oyun ve akranları tarafından dışlanma değişkenleri arasındaki ilişki düşünüldüğünde anlamlı gelmektedir. Bu bulgu; akran ilişkileri değişkenleriyle olan bölümde tartışılmıştır.

Fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyunlarında sergiledikleri oyun dışı davranışlarının kız çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 21 ve Tablo 22). Bu bulguyu oyun dışı davranışlarının içerikleriyle açıklamak mümkündür. Oyun dışı davranışlarının içeriklerinde; sosyal yapı-inşa ve sembolik oyunun dışında kalan iki veya daha fazla çocuğun anlamlı etkileşimlerde buldukları davranışlardır. Birlikte kitap okuma, oyun alanında durup sadece sohbet etme, akranlarıyla beraber yeni şeyler keşfetme gibi etkileşimli ve haz aldıkları davranışlar kapsamında düşüldüğünde; bu davranışların daha çok kız çocuklar tarafından tercih edilebildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların seyirci davranışı 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu seyirci davranışının içeriği ile açıklamak mümkündür. Seyirci davranış; çocuğun sınıfta veya oyun alanında isteksiz bir şekilde dolaşması, arkadaşlarının oyunlarını onlara katılmadan izlemesi ve konuşmalarını dinlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların okula başlama süreleri az olduğu için oyuna katılma konusunda çekingen olabilirler ve sadece oyun oynayan arkadaşlarını izlemek isteyebilirler.

5.2.1. Zorbalık/Mağdur Olma Davranışları

Hem fiziksel hem de ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında tespit edilen fiziksel zorbalık davranış puanı ile fiziksel mağdur edilme puanı ve ilişkisel mağdur edilme puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda ilişkisel zorbalık puanı yüksek çocukların fiziksel ve ilişkisel mağdur edilme puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak; ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklarda fiziksel ve ilişkisel mağdur edilme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmezken; ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık puanı ile ilişkisel mağdur edilme arasında ilişki saptanmış olmasına rağmen bu ilişki anlamlı çıkmamıştır (Tablo 31 ve Tablo 32).

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel ve ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememesinin sebebi; ilişkisel zorbalık gösteren

çocukların fiziksel zorbalık gösteren çocuklar kadar bu davranışı açık bir şekilde ortaya koymadıklarından dolayı olabilir. İlişkisel zorbalık daha çok grup içinde, dolaylı yoldan ve sözel olarak ifade edildiği için fiziksel zorbalık kadar net bir davranış değildir. Açık bir şekilde ortaya koyulmadığı için de diğer zorba olan çocuklar tarafından bu davranışa maruz kalan çocukları mağdur edilebilecek düzeyde görmediğinden olabilir.

Araştırma kapsamında yapılan fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarını yordayıcı değişkenleri tespit etmek için yapılan regresyon analizinde; fiziksel zorbalık davranışlarını yordayıcı değişkenler üç aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada ortaya çıkan fiziksel mağdur olma durumunun fiziksel zorbalık davranışını yordadığı tespit edilmiştir. Fiziksel mağdur olma arttıkça fiziksel zorbalık davranışları da artmaktadır. Ortaya koyulan bu ilişki, ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışı ile fiziksel mağdur edilme arasında da tespit edilmiştir (Tablo 37).

İlişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarını yordayıcı değişkenleri tespit etmek için yapılan regresyon analizinde; fiziksel zorbalık davranışlarını yordayıcı değişkenler üç aşamada tamamlanmıştır. İkinci aşamada ortaya çıkan fiziksel mağdur olma durumunun ilişkisel zorbalık davranışını yordadığı tespit edilmiştir. Her iki davranış türünde elde edilen bu bulgu, yapılan araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Tablo 38).

Demografik bulgularda tartışıldığı gibi; fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların zorbalık ve mağdur olma arasındaki ilişki hem cinsiyete hem de okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenlerine göre de tespit edilmiştir.

İlişkisel araştırma modeline dayandırılarak yapılan ilişki ve regresyon analizlerinde görüldüğü gibi zorbalık davranışlarını etkileyen mağdur olma durumu ve bununla beraber okul öncesi eğitimi süresinin arttıkça da zorbalık ve mağdur olma arasında ilişkinin daha anlamlı hale gelmesi alan yazınında yer alan bulgularla desteklenmektedir.

Özellikle son yıllarda zorbalık davranışlarına maruz kalanlar (akran kurbanlığı) üzerine yapılan araştırmalarda çocukların saldırganlık davranışlarını içine alan çeşitli

psikopatoloji türleri ile ilişkili sonuçlara odaklandığı görülmektedir (Hanish ve Guerra, 2000; Hodges ve Perry, 1999; Juvonen ve Graham, 2001; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit, ve Bates, 1998; Troop-Gordon ve Ladd, 2005; akt. Ostrov, 2010).

Ostrov (2010)'a göre akran kurbanlığının gelişimsel önceliğine odaklanmak yerine; araştırmaların saldırganlık davranışlarının sonucu olarak akran kurbanlığı ile ilişkilendirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Alan yazınında yapılan araştırmalarda; zorbalık/saldırganlık davranışlarına maruz kalmanın saldırganlık/zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Graham ve Juvonen, 1998; Dodge, Coie, ve Lynam, 2006, Hanish ve Guerra, 2000, 2002; Hodges, Boivin, Vitaro, ve Bukowski, 1999; Khatri, Kupersmidt, ve Patterson, 2000; Kochenderfer-Ladd, 2003; Schwartz ve diğerleri, 1998 Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, ve Yershova, 2003; Crick ve diğerleri, 1999; Dhami, Hoglund, Leadbeater ve Boone, 2005, Crick ve diğerleri,2006)

Hanish ve Guerra (2000)'a göre; mağdur olan çocukların akran etkileşimleri ve gelişimsel olarak sosyalleşme deneyimleri olanakları sınırlıdır. Bu durum; etkileşime girmekten çekinen mağdur olan çocuklar; zorbalık davranışlarını göstermeleri beklenebilir.

Ostrov (2007) fiziksel saldırganlık ve fiziksel kurban olma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara rağmen ilişkisel kurban olmanın ilişkisel saldırganlıkla olan ilişkiyi ortaya koymadığını ileri sürmüştür. Crick ve diğerleri (2001) bu durumu psikopatolojik gelişimi daha iyi anlamaya yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Çocukların zorbalık davranışları göstermesi kadar zorba davranışlara maruz kalmasında önemli bir sorun olmaktadır. Aynı şekilde mağdur olma davranışları içinde değerlendirilen; vurma, tekme atma, küfretme gibi gözlenen saldırgan davranışları inceleyen araştırmalar mağduriyetin erkekler arasında daha yaygın olduğunu bulmuştur (Boivin ve Hymel, 1997). Fiziksel mağdur olmayı inceleyen araştırmalar kadar ilişkisel saldırganlık davranışlarına hedef olmayı ele alan çalışmalar kızlarında erkekler kadar mağdur edildiğini göstermiştir (Crick ve Grotpeter, 1996).

Bu araştırmada; mağdur edilme durumu diğer bir değişle “kurban olma” hem fiziksel zorbalık hem de ilişkisel zorbalık davranışı gösteren çocuklar arasında görülmüştür. Fiziksel zorbalık davranışı gösteren çocukların aynı zamanda fiziksel zorbalık davranışına maruz kaldığı ve aynı zamanda bu çocukların ilişkisel mağdur edilen çocuklar olduğu tespit edilmiştir.

Kurban olma; yani zorbalık davranışlarına maruz kalma durumu; zorbalık davranışlarını göstermek kadar önemli ve dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Yapılan araştırmalarda; zorbalık davranışlarına maruz kalanların bir bölümü ileriki dönemlerde kendilerinin de zorba davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Zorbalık davranışlarıyla mağdur olma arasında önemli bir ilişki birçok araştırmada tespit edilmiştir (Hodges ve Perry 1999; Schwartz ve diğerleri, 1998, Dhami ve diğerleri, 2005; Schwartz ve diğerleri, 1999). Aynı zamanda fiziksel zorbalık; daha sonraki yıllarda ortaya çıkan fiziksel mağdur olmayı açıklayan bir faktör olmuştur (Dhami ve diğerleri, 2005; Schwartz ve diğerleri, 1999). Schwartz ve diğerleri (1999); özellikle eş zamanlı olarak fiziksel saldırganlık davranış gösteren çocuklarla ve fiziksel mağdur olan çocukların aynı çocuklar olduğunu tespit etmişlerdir. Daly and Wilson’un (1985) yaptığı başka bir araştırmada ise beş yasındaki çocuklarda ve ailelerinde yaptıkları araştırmada fiziksel mağdur olan çocukların saldırganlık puanlarını daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Crick, Casas ve Ku (1999) ve Ostrov (2008) yaptığı araştırmada; fiziksel saldırganlık davranışı ile fiziksel mağdur olma; ilişkisel saldırganlık davranışı ile ilişkisel mağdur olma arasında ilişki tespit etmişlerdir. Crick ve Grotpeter (1996) ilişkisel mağdur olma; ilişkisel saldırganlığının artışı ile ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Crick ve diğerleri (1998); okul öncesi dönemde kurban olma durumunu; saldırganlık davranışlarına karşılık, misilleme olarak gösterenlerin bir fonksiyonu olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu durumu saldırganlık davranışı gösterildiği zaman karşıdaki kişiye misilleme olarak saldırganlık davranışı göstermek, aynı zaman da mağdur durumuna gelmek ile açıklamak mümkün olabilir.

Fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışların içeriklerinin farklı olduğu bilinmektedir. Aynı şekilde fiziksel ve ilişkisel mağdur olmayı içeren davranışlarının da farklılık

gösterdiğini söylemek mümkündür. Cullerton-Sen ve Crick 2005; Leadbeater ve diğerleri. 2006; Sullivan ve diğerleri. 2006) fiziksel ve ilişkisel mağdur edilmenin farklı sosyo-psikolojik etkenlerle (içsel ve dışsal problemler) ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Ostrov ve Crick (2007) okul öncesi dönemdeki kız akran gruplarında ilişkisel mağdur edilme ilerleyen yıllarda ortaya çıkan ilişkisel saldırganlığın ve erkek akran gruplarında ise fiziksel mağdur edilme de ilerleyen yıllarda ortaya çıkan fiziksel saldırganlığın nedeni olduğunu açıklamıştır. Buna göre zorbalık davranışlarına maruz kalma ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamak mümkün olabilir.

Ostrov ve Crick (2007) yaptığı kısa dönemli boylamsal araştırmasında gözlenen ilişkisel saldırganlık davranışı ile ilişkisel mağdur edilme puanları; fiziksel saldırganlık, fiziksel mağdur olma ve cinsiyet değişkenini kontrol altına alındığında bile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde ilişkisel saldırganlık, ilişkisel mağdur olma ve cinsiyet değişkenini kontrol altında alındığında bile gözlenen fiziksel saldırganlık davranışı ile fiziksel mağdur edilme puanları ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Alan yazınında yer alan; zorbalık davranışı ile mağdur olma arasında tespit edilen anlamlı ilişki; sosyal öğrenme teorisi bağlamında düşünüldüğünde mağdur olan çocukların akranlarıyla olan deneyimlerinde zorbalık davranışlarını gözlemlemesi ve aynı davranışları diğer akranlarına göstermesi bakımından anlamlı gelmektedir.

Sosyal öğrenme teorisinin dışında mağdur olma ve zorbalık durumunu akran dışlanmasının etkileyebilir olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bierman, 2004; Bierman ve Wargo, 1995; Perry, Kusel, ve Perry, 1988). Kurban olma ve akran dışlanması davranış içeriği bakımından farklı olsa da arasındaki ilişkiyi tespit eden bulgular alan yazında yer almaktadır (Hodges ve Perry, 1999; Perry ve diğerleri 1988; akt. Ostrov, 2010).

Zorbalık davranışlarını ve mağdur olma durumunu etkileyen değişkenlerden biri akranları tarafından dışlanma değişkeni olabilir. Bu değişkenin hem zorbalık hem de mağdur olma arasındaki ilişkisi manidar olup bu araştırma elde edilen bulgular ışığında ilerleyen sayfalarda tartışılmıştır.

5.3.2. Zorbalık/Mağdur Olma ve Oyun Davranışları

Oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyun puanı ile istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı şekilde fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışına maruz kalma puanı ile oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyun türüyle istatistiksel olarak pozitif yönde ilişki bulunmuştur (Tablo 31).

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların zorbalık davranışı ile oyun davranışı arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için de cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alma süresi değişkenlerine göre de aralarındaki ilişki incelemiştir.

Buna göre; erkek çocukların fiziksel mağdur olma durumu ile paralel oyun arasında ortaya çıkan anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kız çocukların ise fiziksel mağdur olma durumu ile paralel oyun arasında bu ilişki ortaya çıkmamıştır. Fakat fiziksel mağdur ve paralel oyun arasında ilişkinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 33).

Bu bulgulara ek olarak fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları ile paralel oyun arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitimi alma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan 1-2 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile 1-2 yıl paralel oyun arasındaki anlamlı bir ilişki yokken; 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların paralel oyun arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 35 ve 36).

Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizi sonrasında; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarını; analize ilk aşamada giren fiziksel mağdur olma, ikinci aşamada giren akranlarına karşı saldırganlık değişkenleri pozitif anlamda yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 37).

İlişkisel zorbalık davranışlarını ise; serbest oyun sırasında gösterdikleri seyirci/başıboş davranış, akranlarına karşı saldırganlık davranışları gösterme ve lokomotor oyun yordadığı tespit edilmiştir. Analize ilk aşamada giren “*seyirci davranış*”; ilişkisel zorbalık davranışlarını negatif yönde etkilemektedir. İkinci aşamada giren “*akranlarına*

karşı saldırganlık davranışları gösterme” ve üçüncü aşamada dahil olan *“lokomotor oyun”* ilişkisel zorbalık davranışlarını pozitif yönde etkilemiştir. Diğer bir değişle; seyirci davranışlar azaldıkça ve akranlarına karşı saldırganlık davranışları ve lokomotor oyun arttıkça ilişkisel zorbalık davranışları artmaktadır (Tablo 38).

Lokomotor oyunun; ilişkisel saldırganlık davranışını yordamasını açıklayabilecek bir bulgu araştırma kapsamında yapılan diğer bir analizde ortaya çıkmıştır. İlişkisel zorbalık ve lokomotor oyun davranışları arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; erkek çocukların ilişkisel zorbalık davranışları ile erkek çocukların lokomotor oyun arasındaki ilişkinin varlığı söz konusudur. Cinsiyete göre ayırmadan lokomotor oyunla ilişkisel zorbalık arasındaki ilişki tespit edilmezken; erkek çocuklar arasında ilişki ortaya çıkarken ve kız çocukları arasında ilişkinin olmaması regresyon analizinde ortaya çıkan lokomotor oyunun ilişkisel zorbalık davranışını yordamasının nedenini açıklanabilir.

Bununla beraber lokomotor oyunun fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur olma davranışını fiziksel zorbalık davranışı ile beraber yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu da erkek çocukların ilişkisel zorbalık ve lokomotor oyun arasındaki ilişkinin tespit edilmesiyle açıklanabilir. Diğer bir değişle; lokomotor oyun sırasında erkek çocuklar arasında yaşanan olası davranışlar; ilişkisel zorbalık ve mağdur olma durumunu etkilemektedir.

Aynı zamanda araştırmada kapsamında yapılan çoklu regresyon analizi sonrasında; fiziksel veya ilişkisel zorbalık gösteren çocukların aynı zamanda fiziksel veya ilişkisel mağdur olabildiklerini de göstermiştir. Regresyon analizine ilk aşamada dahil olan *“fiziksel zorbalık davranışı”* ve ikinci aşamada dahil olan *“paralel oyun”* fiziksel mağdur olma durumunu pozitif yönde arttırmaktadır. Paralel oyun ve fiziksel zorbalık davranışları arttıkça; fiziksel mağdur edilme de artmaktadır. Bu bağlamda; fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık ve paralel oyun fiziksel mağdur olmayı yordamaktadır (Tablo 37. ve Tablo 38).

Aynı zamanda cinsiyet faktörü de fiziksel zorbalık gösteren çocukların paralel oyunlarında etkili olabilmektedir. Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan erkek

çocukların fiziksel mağdur olma değişkeni ile erkek çocukların paralel oyunları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken; kız çocuklar arasında bu ilişki ortaya çıkmamıştır.

Bu bulgu erkek çocukların fiziksel mağdur olma ve paralel oyun arasında ortaya çıkan diğer ilişki bulguları destekleyecek niteliktedir. Fiziksel mağdur olma ile paralel oyun arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık göstermesi de erkek çocukların zorba, mağdur edilme ve paralel oyun arasındaki güçlü bağa etken olduğu düşünülmektedir. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan erkek çocuklar kız çocuklara göre daha fazla fiziksel zorbalık davranışları göstermekte ve aynı zamanda bu çocuklar fiziksel mağdur olma durumuyla beraber paralel oyunla ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya ek olarak fiziksel mağdur olmayı fiziksel zorbalık davranışı ile paralel oyun değişkenlerin yordaması da fiziksel zorbalık, fiziksel mağdur edilme ve paralel oyun arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir. Paralel oyun sırasında ortaya çıkan olası olumsuz davranışlar; fiziksel mağdur olmayı yordadığını ve fiziksel zorbalık davranışları da fiziksel mağdur olma ile paralel oyunu etkilediğini söylemek mümkün olabilir.

Elde edilen bu bulguları açıklamak için; paralel oyunu derinlemesine inceleyen araştırmalar yardımcı olabilecektir.

Bakeman ve Brownlee (1980) paralel oyunun okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinde birbirini izleyen önemli bir köprü görevi gördüğünü ileri sürmüştür. Bu tespiti Robinson, Anderson, Porter, Hart, ve Wouden-Miller (2003) tarafından yapılan deneysel çalışmada; okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal oyunlarındaki birbirini izleyen geçiş örüntüleri ardışık analiz yöntemi kullanılarak açıklanmıştır. Bu araştırmada; okul öncesi dönem çocukların 3 basamaklı ardışık oyun örüntüsü sergiledikleri ortaya konmuştur. Buna göre; seyirci davranışını izleyen; paralel oyun; paralel oyunu da takip eden sosyal oyun olduğu ortaya konmuştur. Bu davranışlardan paralel oyunun çift yönlü bir rolü olduğu ve tek başına oyunla sosyal oyun arasında köprü görevi gördüğü ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu bulgu; akranları ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal grup oyunlarında ortaya çıkan oyuna giriş davranışlarında paralel oyunun önemini de göstermektedir. (Dodge, Schlundt, Schocken ve Delugach, 1983).

Özellikle paralel oyuna yönelik araştırmalar Parten'nin bulgusundan sonra ilgi çekici olmuş ve bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda daha çok paralel oyunun, tek başına oyun türünden daha olgun/gelişmiş bir oyun formu olduğunu ve grup oyuna geçişlerde bir aracı rol oynadığını tespit etmişlerdir (Rubin ve diğerleri, 1978; Smith, 1978, Bakeman,R. ve Brownlee,R.J., 1980). Bu sosyal dünyaya geçiş aracı olarak düşünebileceğimiz paralel oyun diğer bir anlamda çocukların akran anlaşmazlıkları yaşadığı bir basamak olarak da düşünmek mümkün olabilir.

Paralel oyun türünde çocuk sınırlı veya sınırlı olmayan bir alan içinde akranlarından bağımsız amaçları birinden farklı etkinliklerle meşguldür. Özellikle sınırlı oyun alanında akranı veya akranlarıyla göz göze iletişim kurar, güler, kendi yaptığı etkinlikten bahseder fakat bu iletişim anlamlı değildir, sözel anlamda karşılıklı bir paylaşımda bulunmaz yani yakın alan içinde farklı bir oyunu oynayan çocuk diğer bir çocuğa cevap vermeyebilir. Paralel oyun oynayan çocuklar; oyun alanında farklı etkinliklerde oynarlar ve oyunun içeriği ve amacı birinden farklıdır. Oyunun amacı ve kullanılan materyaller paralel oyunu oynayan diğer akranından farklıdır. Bazen çevresindeki akranların ne yaptığını bilir veya bilmek için soru sorar. Paralel oyundaki bu iletişim; sosyal oyundaki gibi karşılıklı ve uzun süreli değildir. İletişime açıktır ve genelde iletişimi başlatma eğilimde oldukları görülebilir. Bu oyun türünde iletişimi başlatma eğiliminde olan çocuk aynı zamanda farkında olmadan oyunlar arası geçişleri mümkün kılan ortamı da hazırlar.

Fiziksel zorbalık davranışlarından “zorla alma” davranışı gözlem sürecinde en çok görülen bir fiziksel zorbalık davranışıdır. Bu davranışın meydana gelmesi paralel oyun içeriği ile birlikte düşünöldüğünde paralel oyun oynayan çocukların oyun sürecinde zorla alma gibi davranışlar sergilemeleri olasıdır. Paralel oyun sırasında farklı amaçlarla farklı oyun materyalleri ile oynadıkları için oyun sırasında bazı anlaşmazlıklar çıkması muhtemeldir. Özellikle paralel oyunun sosyal oyuna/sosyal dünyaya bir geçiş aracı olarak düşünöldüğünde sosyalleşmeye geçiş sırasında yaşanabilecek ve süreklilik gösterebilen bazı anlaşmazlıklar sonucunda ortaya çıkabilecek “zorla alma” fiziksel zorbalık davranışı ve mağdur edilme davranışı ortaya çıkan bu ilişkiyi açıklayabilir.

Diğer bir yönden; paralel oyun ile beraber fiziksel zorbalık davranışın fiziksel mağdur olmayı yordamasını zorbalık davranışları ile mağdur olma arasında ilişki bağlamında değerlendirilmelidir. Zorbalık davranışlarına mağdur olma durumu ile beraber paralel oyunla ilişkili çıkması; zorbalık davranışlarından mağdur olan çocukların sosyal yönden daha az sorun çıkabilecek bir oyuna yönelmesine neden olabilir. Paralel oyun sırasında ortaya “zorla alma” davranışı olarak çıkabilecek fiziksel zorbalık davranışı aynı zamanda diğer çocuğu mağdur duruma getirebilmektedir. Diğer bir bakış açısıyla ise olası bir sosyal oyun türünde fiziksel mağdur olan bir çocuk, paralel oyuna yönelebileceğinden dolayı da paralel oyun; fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma durumuyla açıklanabilir. Özellikle akranları tarafından dışlanma değişkeninin bu zorbalık ve mağdur olma değişkenleriyle beraber düşünüldüğünde; zorbalık, mağdur olma, paralel oyun arasındaki ilişki daha fazla açıklanabilir.

Diğer bir yandan ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışları oyun sırasında ortaya koydukları sosyal sembolik oyunla istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur. Bu ilişki cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmesine rağmen; erkek çocukların ilişkisel zorbalık davranışları ile erkek çocukların sosyal sembolik oyun arasında ilişki tespit edilmiştir.

Price ve Dodge (1989) çalışmasında; saldırganlık puanları yüksek olan çocukların kooperatif oyun ve sosyal etkileşimlerinin fazla olduğu oyun türlerini daha fazla gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında yapılan ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışlarının yordayıcı değişkenlerini tespit etmek için, yapılan regresyon analizinde; ilişkisel zorbalık davranışını sosyal sembolik oyun değişkeninin yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir değişle; sosyal sembolik oyun arttıkça, ilişkisel zorbalık davranışları da artmaktadır (Tablo 39).

Sembolik oyun ve ilişkisel zorbalık davranışın arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için oyun ve ilişkisel zorbalık davranış içeriklerine zihin kuramı (Theory of Mind) penceresinden bakmak gereklidir. Zorbalık davranışları türleri ve oyun türleri arasında görülen bu farklılık ve aralarındaki ilişki zorbalık davranışın ve oyun davranışın içinde taşıdığı dinamiklerle ilişkili olabilir.

Diğer bir yandan ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışı ile sosyal sembolik oyun arasında ilişkinin varlığı, zihin kuramı çerçevesinde hem ilişkisel saldırganlığın özellikleriyle hem de sosyal sembolik oyunun içerikleriyle açıklamak mümkün olabilir. Aynı zaman da bu bulgu sosyal öğrenme teorisi bakış açısıyla da incelenebilir.

Sutton (2001) zihin kuramını bireylerin davranışları açıklamak ve tahmin etmek için zihinsel aşamaları kendilerine ya da diğerlerine yormaları becerisi olarak tanımlamıştır. Schneider, Schumann ve Sodian (2005)'a göre zihin kuramını edinmiş olmak; kişinin, kendisinin ve ötekilerin istek, niyet, kanı gibi zihinsel durumlarını anlayabilme; zihinsel olarak bunları temsil edebilme ve diğer kişilerin kendisinininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme yetilerine sahip olmayı ifade eder. Zihin kuramı yeterliliklerinin gelişmesiyle çocuk, gerçekliğin zihinde temsil edilen bir şey olduğunu ve bu gerçekliğin farklı insanların zihinlerinde farklı şekillerde temsil edilebileceğini içselleştirir. Astington, (2000)'a göre; zihin kuramı becerisi, çocukların, kendilerinin ve diğerlerinin kanı, istek, niyet ve duygularına dayanarak icra edilen eylemleri açıklayabilmeleri ve öngörmelerini sağlar (akt. Karakale, 2012).

Sutton (2001) göre, bazı zorba çocuklar aslında üstün nitelikli zihinsel becerilere sahiptir. Crick ve Dodge (1994); Harvey ve diğerleri (2001)'ne göre gelişmiş zihin kuramı becerilerinin saldırganlık davranışlarının önemli yordayıcısı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu hipotez doğrultusunda Capage ve Watson (2001) 3-6 yaşındaki çocuklarda görülen fiziksel saldırganlık, gözdağı verme ve sözel saldırganlık davranışlarının zihin kuramı becerileri ile negatif düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya atmıştır. Sutton ve diğerleri (1999) ise yetersiz zihin kuramı becerilerinin sadece fiziksel saldırganlıkla ilişkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Buna karşın; akranlarına karşı dolaylı/ ilişkisel saldırganlık davranışları gösteren çocuklar akranlarına gerçek amaçlarını gizleyerek onları kendi çıkarları için kullanmaya olanak veren gelişmiş zihin kuramı becerilerine sahip olabilirler. Çocuklar dolaylı saldırganlık kullandıklarında; örneğin kurban hakkında gerçek olmayan dedikodu yayarak akranlarının zihinsel temsillerini yönlendirebilirler ve böylece kurbanı gruptan dışlayarak akranlarının kurbanı yönelik davranışlarını değiştirebilirler.

Renouf ve diğerleri (2009) okul öncesi dönem de zihin kuramı becerileri ile ilişkisel/dolaylı saldırganlık arasındaki pozitif düzeyde ilişki olduğunu; fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide bir değişiklik olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, ve Yershova, (2003), çocukların dil becerilerinin ilişkisel saldırganlıkla pozitif düzeyde; fiziksel saldırganlıkla negatif düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda dil becerileri zihin teorisi becerileriyle de pozitif anlamda ilişkili olduğu bulunmuştur (Hughes ve Cutting, 1999; Milligan, Astington, ve Dack, 2007).

Zihin kuramı becerileri ile zorbalık davranışları arasında görülen bu anlamlı ilişki; zihin kuramı becerileri ile sembolik oyun türü arasında da tespit edilmiştir. Sembolik oyun/miş gibi yapma ile zihin teorisi arasında ilişki bir çok araştırmacı tarafından önemli bulunsa da; çocuklarla bu ilişkiyi ortaya koyacak az sayıda araştırma vardır. Sembolik oyun; çocukların hayallerini ve oyun rollerini temsil eden ve diğer insanların veya akranların sosyal içeriklerini anlamada çocukların gelişiminde önemlidir. Sembolik/miş gibi oyun zihin kuramı ile ilişki bulunan araştırmalar alan yazınında yer almaktadır. (Joseph, 1998; Leslie, 1987; Lillard, 1993a). Sembolik oyunda yer alan eylemlerin yanlış inanış temelinde belirli eylemlerle paralel olduğunu ileri sürmüşlerdir. (Harris ve Kavanaugh, 1993; Youngblade ve Dunn, 1995). Sembolik oyunda; çocuklardan birisi gerçek oyun partneri olarak oyuna katıldığında; diğer çocuk oyun partnerinin sözel olmayan hareketlerini ve hareketlerini yorumlamak için ipuçlarını çözmek zorundadır. Bu tür beceriler başka bir kişinin duygularını ve inançlarını anlamak için geçerli becerilerdir. Az sayıda yapılan gözlemsel çalışmalarda “zihinsel temsillerin tekrar temsil edilmesi” (metarepresentation) ile ilgili görevlerin sembolik oyunda daha fazla sıklıkla ortaya çıktığını tespit etmişlerdir (Astington ve Jenkins, 1995; Schwebel, Rosen, ve Singer, 1997).

Leslie (1987) “miş gibi” yapmanın; zihin teorisinin gelişimi için bir başlangıç olduğunu yani zihin kuramının erken bir görünümü olduğunu ileri sürmüştür. Aynı zihin kuramının kullanımı; “miş gibi yapmak” becerisine ve başka kişilerin “miş gibi yapma”sını kavramaya bağlıdır. “Miş gibi” yapma yani sembolik oyunu daha fazla oynayan çocukların zihinsel yaşamlardaki temsillerde daha dikkatli olabilirler. Diğer bir değişle; sembolik oyun oynayan çocuklar yaşamdaki eylemleri sadece gerçeklik

tarafından değil; aynı zamanda yanlış inançlar gibi doğru olmayan eylemleri temsili yoluyla anlarlar (Harris, 2000).

Leslie (1987)'a göre; miş gibi yapmak ve yanlış inançları anlamak kavramsal olarak karşılaştırılabilir. Sembolik oyun sırasında kasıtlı olarak bir gerçek “miş gibi yapılır yani gerçekte olmayan bir şeyi kasıtlı olarak gerçekmiş gibi yaparak hareket eder. Lillard (1998) zihin kuramı ile “miş gibi yapma”nın nasıl ilişkili olduğunu açıklamıştır. “Miş gibi yapma” sırasında sosyal temsillerin temsili kullanılır. Çocuk oyun sırasında birisiymiş gibi yaparak; miş gibi yaptığı kişinin görüşlerini, isteklerini ve fikirlerini yansıtabilir.

Lillard (1998)'a göre; çocuklar “miş gibi” yaparak rolüne girdiği kişilerinin eylemlerini yaparak onlar gibi düşünmeye çalışırlar ve bu da çocukların zihin kuram becerilerini geliştirir. Ayrıca oyun sırasında çocuklar oynadıkları şey hakkında konuşmak için bir yol bulmak zorundadır. Böyle yaparak; çocuklar diğer insanların bakış açısına sahip olduğu gerçeği ile yüzleşirler. Daha sonra ise çocuklar bu farklı bakış açılarını uyumlu hale getirirler. Oyun sırasında güçlü anlaşmazlıklar ve diğer duygusal durumlar çocuklar tarafından gerçekleşir; bu da çocukların zihin kuramı becerilerini geliştirebilir.

Harris (2000) çocuğun oyun sırasındaki oyun diğerlerinin zihinsel durumları açısından sembolik oyununun önemini vurgulamıştır. Bu görüşe göre; sembolik oyun sırasında belirli/uygun durumlarda çocuklar diğer kişilerin olası davranışlarını canlandırır. Harris'a göre (2000) sembolik oyun; çocukların tahmin etme, öngöründe bulunma yeteneklerini geliştirir. Bu sebeple sıklıkla sembolik oyun oynayan çocukların yanlış inançları da içine alan zihinsel durumlarının anlamlarını göstererek gerçekleştirmeleri beklenebilir.

Alan yazınında yer alan bu bulgular ışığında ve zihin teorisi çerçevesinde doğrudan ilişkiel zorbalık davranışı ve sembolik oyun arasındaki ilişkiyi ortaya koymasa da zihin kuramının hem ilişkiel zorbalık davranışlarını hem de sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir. Ayrıca sembolik oyun sırasında ortaya çıkan rol alma eylemlerinde rol yaptığı “gerçek” eylemin zihinde temsiline nasıl olduğunu ve oyunda tekrar nasıl temsil edildiğini anlamak mümkündür. Oyun sırasında bu aşamada ortaya çıkabilen ilişkiel zorbalık davranışında yer alan yanlış inançlarını da

(dedikodu yayma), oyundaki arkadaşlarının zihinsel temsillerini tahmin etme ve onları yönlendirme durumlarını zihin teorisi becerileriyle gerçekleştirebilirler. Sembolik oyun sırasında çocuklar “miş gibi” yaparak bu zihinsel temsiller aracılığı ile ortaya çıkan ve sosyal öğrenme yoluyla da öğrenilebilen ilişkisel zorbalık davranışlarını canlandırarak ortaya koymuş olmaları mümkündür. İlişkisel zorbalık davranışı ile sembolik oyun arasında tespit edilen bu bulguyu daha iyi açıklayabilmek için zihin kuramı becerilerini bir sonraki araştırmalarda düşünülmesi gerekmektedir.

Zihin kuramının yanı sıra sembolik oyunla ilişkisel zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek diğer bir kuramda sosyal öğrenme kuramıdır. Sembolik oyunun genel olarak iki farklı gelişim düzeyiyle olan ilişkisi vardır. Bunlardan birisi sembolik oyunda nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak mış gibi kullanılması; diğeri ise sosyal yapısıyla beraber çevresindeki sosyal dünya ile ilgili birçok şemalara sahip olduğudur. Çocuk tek başına oynasın veya grup içinde oynasın; çocuk sembolik oyun oynarken tanık olduğu sosyal dünyasına ait şemaları sembolik oyununda yansıtır. Çocuklar büyüdükçe içinde buldukları sosyal dünyanın rollerinin farkına varırlar ve bu rolleri model alarak kendi oyunlarında yansıtır.

İlişkisel zorbalık davranışlarına; akranlarını amaçlı olarak yönlendirerek incitme ve akran ilişkilerine zarar verme davranışını içerdiğinden dolayı bu rol modeller ekseninde; davranışların neleri içerdiğine bakmak gereklidir. Bu araştırmanın da bir sonucu olarak; ilişkisel zorbalık davranışın alt kategorisinde yer alan tehdit etme, kendinden uzaklaştırma, görmezden gelme ve kendi amacı için başkalarını kullanma, gruptan/oyundan dışlama gibi alt kategorilerde yetişkin dünyasına ait bazı ipuçları yakalamak mümkün olabilir. Örneğin; tehdit etme davranışlarının içeriklerinde “*Oyna ama bize minder getir. Yoksa oynamazsın*”, “*Mavi Legoları bize verirsiniz, gidebilirsiniz, yoksa gidemezsiniz.*”, “*Oyuncakları toplayana kadar bunlarla oynayamazsınız.*”, “*Eğer bana örtüyü vermezsen seni anne yapmam Ö.’yü yaparım.*”, “*Eğer ben anne olmazsam bir daha seninle oynamam. S. dediğini yapmadığın için seninle küstüm oynamayacağım*” gibi ifadeler çocukların yetişkin dünyasında karşılaştıkları ve anne/baba ve çocuk arasındaki çatışmayı yansıtan sözel ifadelerle benzerlik gösterdiğini düşünmek mümkündür. Ostorv ve Bishop (2007) yaptığı araştırmasında cinsiyet ve fiziksel saldırganlık davranışı kontrol alındığında bile

anne/baba ve çocuk arasındaki çatışma düzeyi ile ilişkisel saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu bulgu ile beraber; anne/baba ve çocuk arasında geçen çatışmaları; çocuklar sembolik oyun sırasında canlandırdıkları rolleri içinde; yansıttıkları söylemek mümkün olabilir.

Bu bulgularla beraber oyun alanlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını değerlendirirken; çevresel faktörleri de göz önünde bulundurmak gereklidir. Oyun alanındaki çocuk başına düşen oyun alanı, alan ve materyal düzenlenmesi, iç ve dış oyun alanı türü gibi fiziksel özellikler çocukların oyun sırasında zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına etkin olabilir. Örneğin Smith ve Connolly (1980) okul öncesi dönemdeki çocukların çocuk başına az oyuncak düşmesi; daha az tek başına oyun ortaya çıkmasında; daha fazla paralel ve daha fazla saldırganlık davranışlarıyla sonuçlandığını tespit etmişlerdir. Bundan sonraki araştırmalarda zorbalık davranışlarının ortaya çıkma nedenleriyle ilgili oyun alanlarının fiziksel durumlarıyla ilgili araştırmalar oyun ve zorbalık davranışları arasındaki ilişki de bir köprü görevi göreceği düşünülmektedir.

5.3.3. Zorbalık/Mağdur Olma ve Akran İlişkileri

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranış puanı ile akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanı ile istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir yandan oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışları akranlarına karşı saldırganlık gösterme ve aşırı hareketli olma puanı ile istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili tespit edilmiştir. Bununla beraber fiziksel zorbalık davranışı ve fiziksel mağdur olma davranışı ile akranları tarafından dışlanma değişkeni arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Diğer bir değişle fiziksel zorbalık gösteren ve fiziksel mağdur edilme davranışları artıkça bu çocukların akranları tarafından dışlanması da artmaktadır (Tablo 23).

İlişkisel saldırganlık puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış göstermek ile istatistiksel açıdan ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber fiziksel zorbalık davranışları

ve fiziksel mağdur edilme akranları tarafından dışlanma değişkeniyle istatistiksel açıdan pozitif bir ilişkili bulunmuştur (Tablo 32).

Diğer bir değişle hem ilişkisel hem de fiziksel zorbalık puanı yüksek olup fiziksel zorbalık gösteren ve fiziksel mağdur edilmesi artıkça akranları tarafından dışlanma durumları da artmaktadır.

Akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve aşırı hareketli olma değişkenleri de hem fiziksel hem de ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların oyun sırasında ortaya koydukları fiziksel zorbalık davranışıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca; ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışı ve fiziksel mağdur olma durumlarıyla istatistiksel açıdan pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir (Tablo 31 ve Tablo 32).

Araştırma kapsamında yapılan regresyon analizinde; fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel mağdur olma ve akranlarına karşı saldırgan davranışların fiziksel zorbalık davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir değişle; fiziksel mağdur olma artıkça; fiziksel zorbalık davranışları da artmakta; fiziksel mağdur olma ile beraber akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme artıkça da fiziksel zorbalık davranışları artmaktadır (Tablo 37).

Bu bulgu; alan yazından yer alan araştırmaların elde ettiği bulguları destekler niteliktedir. Campbell ve Cluss (1982); Campel (1985); Campel ve diğerleri (1986) yaptığı araştırmasında; zorbalık davranışlarının akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve aşırı hareketlilik değişkenleri arasında olan ilişki tespit etmiştir. Gini (2008), Wolke ve diğerleri (2010) ise zorba çocukların aşırı hareketli olma/hiperaktivite gibi özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer bir yandan; araştırma kapsamında yapılan regresyona analizinde; ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışlarının, fiziksel mağdur olmanın ve akranlarına karşı asosyal davranış göstermenin fiziksel zorbalık davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Analize üçüncü aşamada giren akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme negatif yönde fiziksel zorbalık davranışlarını yordarken; akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve fiziksel mağdur olmayı

ise pozitif yönde yordamıştır. Akranlarına karşı saldırgan davranışlar ve fiziksel mağdur olma artarken fiziksel zorbalık davranışlar artmakta; analize üçüncü aşamada giren akranlarına karşı asosyal davranışlar gösterme azaldıkça da fiziksel zorbalık davranışlar artmaktadır (Tablo 38).

Bu bulgularla beraber akranları tarafından dışlanma değişkeninin hem fiziksel zorbalık hem de ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanı ile anlamlı pozitif bir yönde anlamlı bir ilişki çıkması önemli bir bulgudur. Akran ilişkileri ve zorbalık davranışları arasında ortaya çıkan bu ilişki, alan yazınında yer alan araştırmalarda elde edilen bulgularla desteklenmektedir.

Crick ve diğerleri (2006); Crick ve Bigbee (1998), Hanish ve Guerra (2002), Crick ve diğerleri (1999), Werner ve Crick (2004), Ostrov (2010) yaptıkları araştırmalarda; okul öncesi dönemde ortaya çıkan fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışıyla akran reddi ve akran reddinin de fiziksel ve ilişkisel mağdur olma ile aralarında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Ladd ve diğerleri (1988) fiziksel saldırganlık davranışının akran dışlanmasının yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Olson ve Brodfeld (1991) yaptığı araştırmasında ise 4 yaşındaki erkek çocukların fiziksel saldırganlık davranışı ve akran dışlanma durumu arasında yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Aynı araştırmada Crick ve diğerleri (1999); akran reddinin saldırganlık ve mağduriyet durumunu etkileyebilir olduğunu ileri sürmüşlerdir. Akran mağduriyeti ve akran reddi pozitif olarak ilişkili olmasına rağmen içerikleri bakımından birbirinden bağımsızdır. Hem fiziksel hem de ilişkisel olarak çocuklar akranları tarafından mağdur edilirken; aynı zamanda akranları tarafından mağdur da olduklarından dolayı reddedilmektedirler. Buna ek olarak; akran reddinin saldırganlığın alt türlerini zamanla arttırdığı bulunmuştur (akt. Ostrov; 2010). Alsaker (1997; akt Perren, 2000) akranlarını izole etme, dışlama, red etme davranışları fiziksel zorbalığa göre güçlü bir mağdur etme tekniği olduğunu söylemiştir.

Crick ve diğerleri (2006) ilişkisel saldırganlığın akran dışlanması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuş ve okul öncesi dönemde akran dışlanması ile ilişkisel kurban olma arasında ilişki tespit etmişlerdir (Crick ve diğerleri, 1999). Bierman (2004)'a göre

akranları tarafından reddedilen çocuklar, akran grupları tarafından kolay bir hedef olarak görüldüklerinden dolayı akran dışlanması olası saldırganlık davranışlarını arttıracak ve kurban olma gibi sosyal uyum problemlerine neden olabilecektir (Bierman and Wargo 1995).

Zorbalık, mağdur olma ve akranları tarafından dışlama arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklanabilir. Mağdur olan çocuklar akranları tarafından dışlanabilir ve dışlanan çocuklar da diğer akranlarına zorbalık davranışı gösterebilirler. Diğer bir yönden ise; akranları tarafından reddedilen çocuk zorba davranışı gösteren çocuklar tarafından kolay bir hedef olarak görülür ve mağdur edilebilir.

Araştırmacılar ilişkisel zorbalık davranışlarına maruz kalan çocukların ileriki dönemlerinde akran dışlanması, yalnızlık, depresyon ve sosyal izolasyon gibi içsel ve dışsal problemlerle karşı karşıya kaldıklarını tespit etmişlerdir (Crick ve Grotpeter, 1995; Crick ve diğerleri, 2001; Crick, Ostrov, ve Werner, 2006; Johnson ve Foster, 2005).

Crick ve Grotpeter (1995) orta çocukluk sırasında ilişkisel saldırganlığın depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı, dışsal davranış semptomları ve akran tarafından dışlanma ile anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur. Putallaz ve diğerleri (2007); hem reddedilen hem de münakaşa eden çocukların hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık davranışları bakımından arkadaşları tarafından normal düzeyde tercih edilen ve popüler çocuklara göre daha saldırgan olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak sadece reddedilen çocuklar diğer çocuklara göre daha fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışına maruz kalmışlardır. Araştırmacılar, akran ilişkileri ile bireyin sosyal olmayan davranışlarının gelişimi arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Akranların sosyal olmayan davranışların geliştirilmesine ve sürdürülmesine olan katkısı alan yazında mevcuttur (Hymel, Wagner ve Butler, 1990). Ancak olumsuz akran ilişkilerinin yanı sıra olumlu akran ilişkilerinden mahrum kalmak da saldırganlık ve mağduriyet ile ilişkili olabilir. Örneğin, akran reddinin saldırganlığı yordadığı bulunmuştur (Laird ve diğerleri, 2001).

Boivin ve Hymel, 1997; Perry ve diğerleri (1988) saldırganlığın ve akran kurbanlığın akran reddi ile ilişkili olduğunu fakat saldırganlığın ve akran kurbanlığın farklı nedenlerle akran reddi ile ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Perry, Kusel ve Perry (1998); reddedilen ve tartışan çocuklar popüler ve normal grupta yer alan çocuklara göre daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdiklerini; diğer bir yandan ise sadece reddedilen çocukların herhangi bir sınıfsal grupta olan çocuklara göre daha fazla kurban edildiklerini tespit etmişlerdir.

Zorbalığa uğrayan çocukların sosyal olarak akranları tarafından dışlanıp ayrı bırakılmaları başka araştırmalarda da tespit edilmiştir (Dempsey ve diğerleri, 2006; Juvonen ve ark., 2003; Mckinnon, 2001; Perren ve Hornung, 2005; Salmivalli ve diğerleri, 1996b; Solberg ve Olweus 2003; Veenstra ve diğerleri, 2005).

Coie ve Dodge (1998), Newcomb ve diğerleri (1993), Nelson, Rubin, ve Fox, (2005) okul öncesi dönemden ergenliğe kadar akran dışlanması ile saldırganlıkla arasında güçlü ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer bir yandan saldırganlık davranışları gösteren akranların tersine; utangaç ve sosyal çekingen olan çocuklar akranları tarafından sosyometrik anlamda reddediliyor gibi görünmezler (Hart ve diğerleri, 2000). Fakat orta çocukluk dönemine kadar utangaç ve sosyal çekingen çocuklar akranları tarafından reddedilir (Rubin, Chen, ve Hymel, 1993). Nelson, Rubin, ve Fox, (2005) saldırgan ve çekingen olan çocukların reddedilmesi ile ilgili çeşitli sebepleri vardır. Saldırgan çocukların akranları tarafından red edilmesinin sebebi; fiziksel ve duygusal olarak akranlarına zarar verdikleri ve davranışlarının yıkıcı olmasıdır. Negatif ve olası yıkıcı/zarar verici etkileşimleri uzaklaştırmak için; saldırganlık gösteren akranlarını red ederler veya bu çocuklardan uzak dururlar. Sosyal çekingen davranışlar ise akranlarına zarar vermezler fakat bu davranışlar olumsuz anlamda akranların dikkatini toplar ve zorbalık davranışların meydana gelmesine neden olabilir.

Coplan ve diğerleri (2007) yaptığı araştırmaya göre yalnızlık; çocuk kaygısıyla, saldırganlık ve akran dışlanmasıyla istatistiksel olarak pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Ayrıca akranları tarafından dışlanma istatistiksel olarak pozitif yönde çocuk kaygısı, seyirci davranış ve saldırganlık davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulguyu, diğer bir yönden destekleyecek bir araştırmanın bulguları da açıklamaktadır. Cassidy ve Asher (1992) yaptığı araştırmasında akran kabulü değişkenini kontrol ettiğinde yalnızlık/sosyal hoşnutsuzluk, saldırganlık ve utangaçlık/çekingenlik davranış arasında ilişkinin düzeyi azalmaktadır.

Reddedilen çocukların akran grubu içinde kolay hedef olarak görüldüğü için akran reddinin; akran kurbanlığı gibi sosyal psikolojik uyum problemlerine neden olabileceği ve saldırganlık davranışlarının olasılığını arttırdığını ileri sürmüşlerdir (Bierman ve Wargo (1995); Bierman (2004).

Akran reddinin tek sebebi çocukların zorbalık davranışları ve zorbalık davranışlarına mağdur olması olarak düşünülmemelidir. Akran ilişkileri çocukların sosyal dünyası ile ilişkili olduğu için akran etkileşimleri sırasında meydana gelebilecek; akranlar arası çatışmalar, gruba dahil olma, isteklerini söyleme, olumsuz davranışlar karşısında baş etme ve akranlarıyla olan ilişkinin sürekliliğini sürdürme güç durumlar karşısında oyun sürecinde karşı karşıya kalabilecek ve bu süreçte meydana gelen durumlar da akran dışlanmasına neden olabilecektir.

5.3.4. Oyun Davranışları ve Akran İlişkileri

Gözlem sürecinde elde edilen gözlem yöntemiyle elde edilen oyun davranışlarıyla çocuk davranış ölçeği ile değerlendirilen akran ilişkilerinin alt boyut değişkenleri ilişkili bulunmuştur (Tablo 31 ve Tablo 32).

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında ortaya koydukları tek başına oyunla akranlarına yardımı amaçlayan sosyal davranış göstermesi arasında ters yönde; oyun dışı davranış göstermesiyle de pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Diğer bir yönden, serbest oyun sırasında ortaya çıkan sosyal yapı inşa ve lokomotor oyunla akranlarına asosyal davranış göstermek istatistiksel açıdan ters yönde anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda; fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı aşırı hareketli ve saldırgan olması da oyun sırasında ortaya koyduğu oyun dışı davranışla ters yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 31).

Diğer bir yandan ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı asosyal davranışları serbest oyun sırasında ortaya koydukları seyirci davranışla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda akranlarına karşı asosyal davranışlar serbest oyun zamanında ortaya koydukları sosyal yapı inşa oyunuyla ters yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akranlarına karşı kaygılı ve korkulu olma değişkeni ile oyun dışı davranışlar değişkeni arasında istatistiksel olarak ters yönde

anlamli bir ilişki bulunmuştur. İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında ortaya koydukları oyun dışı davranışlar, akranlarına karşı aşırı hareketlilik ve saldırgan olma ise ters yönde istatiksels olarak anlamli bir ilişki tespit edilmiştir (Tablo 32).

Fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların tek başına oyun davranışı ile akranlarına karşı sosyal davranış göstermek ters yönde bir ilişki çıkması oyun içeriği düşünöldüğünde anlamli gelmektedir. Fiziksel zorbalık davranışı gösteren çocuklar akranları tarafından dışlanmakta bu durumda onları tek başına oyun oynamalarına neden oluyor olabilir. Tek başına oyun davranışında da akranlarına karşı sosyal davranış göstermemesi de bu çocukların zorbalık davranışları göstermesinden dolayı olabilir.

Fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların akranları tarafından dışlanma davranışıyla serbest oyun zamanında ortaya koydukları tek başına ve paralel oyun arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu; alan yazında yer alan araştırmalar tarafından zorbalık davranışları ile akranları tarafından dışlanma değişkeni açısından desteklenmektedir. Tek başına ve paralel oyun açısından ise oyunun yapısal yönü ile zorbalık davranışlarının içeriğleri kapsamında tartışmak gereklidir.

Fiziksel zorbalık davranışları gösteren çocukların akranları tarafından dışlanması ve bu çocukların da tek başına ve paralel oyun türleriyle olan ilişkisini açıklayabilmek için zorbalık davranışları, akran ilişkileri ve oyun davranışları arasındaki iç dinamiklerini göz önüne almak gereklidir. Akranlarına fiziksel zorbalık gösteren bir çocuk akranları tarafından dışlanmakta bu durum ise onu tek başına oyuna veya paralel oyuna yönelmesine neden olabilir.

Araştırmada zorbalık, mağdur olma, dışlanma, paralel ve tek başına oyun arasında ilişki çıkması bu değişkenlerin arasındaki nedensel durumları ağıklayabilmektedir. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları ve fiziksel mağdur olma davranışları hem paralel oyunla hem de akranları tarafından dışlanma değişkeni arasındaki ilişkiyi; bu davranışları gösteren veya mağdur olan çocukların akranları tarafından dışlandığı ve bu sebeple paralel oyuna yöneldikleri ile açıklanabilir. Aynı

zamanda akranları tarafından dışlanma değişkeninin tek başına oyunla ilişkide olması da dışlanan çocukların da tek başına oyuna da yöneldiklerini açıklayabilir.

İlişkisel zorbalık davranışı gösteren çocukların oyunlarında ortaya koyduğu paralel oyunla fiziksel zorbalık ve mağdur olma arasında ilişkinin tespit edilmemesine rağmen bu davranışların akran dışlanmasıyla ilişkinin tespit edilmesi de fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışlarının farklılığından dolayı olabilir. İlişkisel zorbalık davranışı sembolik oyunla ilişkili çıkarken; fiziksel zorbalık davranışının paralel oyunla ilişkili çıkması oyun türlerine göre bu davranışların da değiştiğini düşündürmektedir. Fakat; fiziksel zorba olan çocuklar akranları tarafından dışlandıkları için mi paralel oyuna yönelmekte olduğu ya da paralel oyun sırasında mı fiziksel zorbalık davranışının ortaya çıktığını söylemek güçtür.

Hem fiziksel zorbalık davranışları hem de ilişkisel zorbalık davranışları fazla olan çocukların; akranlarına karşı korkulu ve kaygılı olma değişkeni ile oyun sırada ortaya koydukları sembolik oyunla ilişki tespit edilmiştir.

Kaygılı olma ile sembolik oyunla olan ilişkiyi desteklemeyen araştırmalar olduğu kadar kaygılı-korkulu olmanın sembolik oyunla olan ilişkisi ortaya koyan araştırmalar da alan yazınında yer almaktadır (Christian, Russ ve Short, 2011).

Çocuklar kaygı duygularını oyun yoluyla ortaya çıkartırlar. Sembolik oyun; çocukların kaygı ve düş kırıklığını kendilerince baş etme aracı olarak da tanımlanır. Çocuklar içlerindeki dürtülerini ortaya koymak yerine; sembolik oyun kullanarak duygularını sembolik olarak ortaya koyarlar. Piaget'a göre sembolik oyunun bu kullanımı kaygıları azaltma veya kaygılardan kurtulma yolu olarak görülür. Örneğin; çocuğun doktora gitmek konusunda endişesi var ise; oyunlarında ve kullandığı oyuncaklarda doktor/hasta davranışlarını yansıtarak bu endişeyi ortadan kaldırmak ister (Scarlett, 2004).

Oyun, bu gibi durumlarda duyguları düzenlemek ve bu duyguları zararsız bir şekilde ifade etmek için bir "katarsis" olarak hareket eder (Watson, 1994). Özellikle fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranış puanları yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında sergiledikleri sembolik oyun türü ile öğretmen tarafından değerlendirilen akranlarına karşı korkulu ve kaygılı olma değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkması

bu çocukların zorbalık davranışlarını daha fazla göstermeleriyle ilişkili olabilir. Akranlarına korkulu ve kaygılı yaklaşımlarına neden olarak; oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel veya ilişkisel zorbalık davranışlarından dolayı olabilir. Çünkü zorbalık gösteren çocuklar aynı zamanda mağdur olan çocuklardır ve mağdur olduğundan dolayı akranlarına korkulu ve kaygılı yaklaşabilir veya akranlarıyla olan etkileşimlerinde karşılaştıkları olumsuz yaşantıları, tepkileri veya öfkelerini oyun sırasında yansıtır olabirler.

Barnett (1984) çocukların oyunlarında doğal yolla ortaya çıkan kaygının etkilerini araştırmıştır. Yüksek düzeyde kaygılı çocuklar; düşük düzeyde kaygılı çocuklarla kıyaslandığında; manipulatif veya fonksiyonel oyuna göre daha fazla sembolik oyun oynadıklarını tespit etmiştir. Buna ek olarak tek başına oyunun yüksek düzeyde kaygılı çocuklar için; kaygıyı azaltmakta daha etkili olurken; akran varlığının kaygıyı azaltmada engel olarak gördüğünü tespit etmiştir. Barnett'in yaptığı bu araştırmada yüksek kaygı düzeyinin oyun türü tercihini etkilediğini ve kaygıyı tetikleyen durumlar sonrası tercih edildiği ortaya çıkmıştır.

Kaygı sembolik oyunun nedenini oluşturmayabilir. Zorbalık davranışı gösteren çocukların akranlarına karşı kaygılı olması ve bunun da sembolik oyunla ilişkili olmasının yanı sıra farklı değişkenlerin de sembolik oyunu ve kaygılı olmayı etkileyebilir. Oyun terapisi yaklaşımı ile düşünüldüğünde çocukların içlerinde taşıdıkları kaygılı davranışları sembolik oyun yoluyla yansıtması da mümkün olabilir. Sembolik oyun ve akranlarına karşı kaygılı olma arasındaki ilişki diğer olası etkenlerle beraber incelenerek ileriki araştırmalarda incelenmesi de gerekmektedir.

Akranlarına karşı saldırgan olma ve aşırı hareketli olma değişkeni ise serbest oyun sırasında ortaya çıkan oyun dışı davranışla istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu oyun dışı davranış içeriğine bakıldığında anlamlı gelmektedir. Oyun gözlem formu kapsamında değerlendirilen oyun dışı davranışlar; *“sosyal yapı- inşaa ve sembolik oyunun dışında kalan iki veya daha fazla çocuğun anlamlı etkileşimlerle buldukları oynusu olmayan aktivitelerdir. Birlikte kitap okuma, oyun alanında durup sohbet etme, satranç oynama, akranlarıyla beraber yeni şeyler keşfetme gibi etkileşimli davranışlar”* olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamdan düşünüldüğüne;

saldırgan olma ve aşırı hareketli olma ile ters yönde anlamlı olması davranış içeriğine uygundur çünkü içerdiği oyun dışı davranışlar akranlarına karşı saldırgan ve aşırı hareketli olmayı gerektiren davranış örneklerinden oluşmamaktadır.

Oyun sırasında amaçsızca sınıf içinde dolaşan ve oyunları sadece izleyen davranışlar sosyal korku ve utangaçlık mizaçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Coplan ve diğerleri, 1994). Sık sık izleyici davranış gösteren çocuk akranlarıyla sosyal etkileşime girmek istemesine rağmen sosyal etkileşim korkusuyla akranlardan aynı anda kaçınma istemesi kaçınma-çatışma yaklaşımı içinde olduğu düşünülür (Asendorpf, 1990; Coplan, Rubin, Fandlay, 2006). Bu bakış açısı; ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların seyirci davranışları ile akranlarına asosyal davranışlar gösterme değişkeni ile ilişkili bulunmasını açıklamaktadır. Bu araştırmada seyirci davranışla asosyal davranış arasındaki tespit edilen ilişki; alan yazınındaki sosyal ortamlardaki endişeli/kaygılı davranışlarla ilişkilendirilmiş ve mizaç olarak utangaç ve içsel davranış problemleri olan çocuklar tarafından gösterildiği belirtilmiştir (Coplan, 1998, 2000; Coplan ve diğerleri, 1994; Coplan, Gavinski- Molina, Lagace'-Se'guin, ve Wichmann, 2001; Coplan ve Rubin, 1998).

Oyun sırasında çocukların seyirci/izleyici bir rolde olması; erken çocukluk döneminde utangaçlık mizacı, kaygılı davranışların ortaya çıkması, içe dönük problemler, sosyal yetersizlik, düşük özsaygı ve akran dışlanması ile ilişkili bulunmuştur (Coplan ve diğerleri, 1994; Coplan ve diğerleri, 2001; Coplan ve diğerleri, 2004; Coplan ve diğerleri, 1998; Hart ve diğerleri, 2000; Henderson ve diğerleri, 2004; Rubin ve diğerleri, 2002; Rubin ve diğerleri, 1995). Aynı zamanda öğretmenlerin düşük sosyal yeterliliğin değerlendirilmesi seyirci davranışı ile ilişkili bulunmuştur (Coplan, Gavinski-Molina, ve diğerleri 2001). Asendorpf (1990)'a göre; bu davranışı gösteren çocuklar akranlarıyla ilgilenirmiş gibi görünmekte fakat aynı zamanda onlarla etkileşime girmekten kaçınmakta, çatışmadan kaçınma yaklaşımı göstermektedirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular özetlenmektedir.

Fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışlarının kendi içinde taşıdığı özelliklerden ötürü çalışma grubunu oluşturan çocuklar 80 dakikalık gözlem sonrasında en yüksek fiziksel zorbalık puanı alan çocuklar ve en yüksek ilişkisel zorbalık puanı alan çocuklar olarak iki farklı gruba ayrılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler bu iki grup için ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonuçlar bu iki grubun bulgularına göre verilmektedir.

6.1. Demografik Bulgulara Göre Sonuçlar

Fiziksel ve ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların puanları ile yapılan bağımsız grup t testi sonucunda; her iki grup içinde fiziksel zorbalık davranışları; cinsiyet değişkenine göre erkek çocukların lehine olarak tespit edilmiştir.

Buna ek olarak; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışları okul öncesi eğitimi alma süresine göre ise 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alanların lehine olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur olma durumu okul öncesi eğitimi alma değişkenine göre 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Hem fiziksel hem de ilişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların zorba ve mağdur olma durumları kardeş durumu değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Oyun davranışları ile ilgili cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma süresi ve kardeş durumu değişkenlerine göre ise; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların paralel

oyun erkek çocukların lehine ve oyun dışı davranışlar ise kız çocukların lehine cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun davranışlarında ise sosyal yapı inşa oyun erkek çocukların lehine ve oyun dışı davranışlar da kız çocukların lehine cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

6.2. Zorbalık Davranışlarına Göre Sonuçlar

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranış puanı ile akranları tarafından fiziksel mağdur edilme puanı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. İstatistiksel açıdan bu anlamlılık ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık puanı ile fiziksel mağdur edilme puanları arasında da tespit edilmiştir. Buna ek olarak; fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel mağdur edilme puanı arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir yandan ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklarda fiziksel ve ilişkisel mağdur edilme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Hem fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklarla hem de ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların zorbalık ve mağdur olma arasındaki ilişkinin cinsiyete ve okul öncesi eğitimi alma süresine göre de ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan erkek çocukların fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma davranışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile ilişkisel zorbalık davranışı arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaştığı ortaya koyulmuştur. İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan erkek çocukların ise; fiziksel zorbalık ve fiziksel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı şekilde ilişkisel zorbalık yüksek olan erkek çocukların ilişkisel zorbalık davranışı ile ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi alma süresine göre ise; fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile fiziksel ve

ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların ilişkisel zorbalık davranışı ile ilişkisel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve okul öncesi eğitim süresine göre de bu ilişkinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir yandan ise ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan hem 1-2 yıl hem de 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışı ile fiziksel mağdur olma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Aynı zamanda 2-3 yıl okul öncesi eğitimi alan çocukların fiziksel zorbalık davranışları ile ilişkisel mağdur edilme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

6.3. Zorbalık Davranışları ve Gözlenen Oyun Davranışlarına Göre Sonuçlar

Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışlarıyla oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyunla istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Aynı şekilde fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel mağdur edilme durumu ile de oyun sırasında ortaya koydukları paralel oyunla istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Diğer bir yandan serbest oyun sürecinde sergiledikleri seyirci/izleyici davranışla gözlem sırasında ortaya çıkan ilişkisel zorbalık davranışlarıyla istatistiksel olarak ters yönlü bir ilişki olduğu ve oyun sırasında sergiledikleri oyun dışı davranışlar da gözlem sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışlarıyla istatistiksel olarak ters yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların ilişkisel zorbalık davranışları oyun sırasında ortaya koydukları sosyal sembolik oyunla istatistiksel olarak ilişkili bulunmuştur.

6.4. Zorbalık Davranışları ve Akran İlişkilerine Göre Sonuçlar

Gözlem sonucunda fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış göstermek ile istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir yandan oyun sırasında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışları akranlarına karşı saldırganlık gösterme ve aşırı hareketli olma ile istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili tespit

edilmiştir. Buna karşılık fiziksel zorba ve mağdur olma davranışı ile akranları tarafından dışlanma değişkeni istatistiksel olarak pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

İlişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış göstermek ile istatistiksel açıdan ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla beraber ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların fiziksel zorbalık davranışları ve fiziksel mağdur olma durumu akranları tarafından dışlanma değişkeniyle istatistiksel açıdan pozitif bir ilişkili bulunmuştur. Akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve aşırı hareketli olma da ilişkisel saldırganlık zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyun sırasında ortaya koydukları fiziksel zorbalık davranışı ve fiziksel mağdur olma durumlarıyla istatistiksel açıdan pozitif bir ilişkili bulunmuştur.

6.5. Oyun Davranışları ve Akran İlişkilerine Göre Sonuçlar

Gözlem sonunda fiziksel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında ortaya koydukları tek başına oyunla akranlarına karşılık sosyal davranış göstermesi ters yönde; oyun dışı davranış göstermesiyle de pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı asosyal davranışlarıyla serbest oyun sırasında ortaya çıkan sosyal yapı inşa ve lokomotor oyunla istatistiksel açıdan ters yönde ilişkili bulunmuştur. Fiziksel saldırganlık puanı yüksek olan çocukların akranları tarafından dışlanma davranışıyla serbest oyun zamanında ortaya koydukları tek başına ve paralel oyunla istatistiksel açıdan pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Akranlarına karşı korkulu ve kaygılı olma hem fiziksel saldırganlık davranışları hem de ilişkisel saldırganlık davranışları fazla olan çocukların oyun sırada ortaya koydukları sembolik oyunla ilişkili bulunmuştur. Akranlarına karşı saldırgan olma ve aşırı hareketli olma değişkeni ise serbest oyun sırasında ortaya çıkan oyun dışı davranışla istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İlişkisel zorbalık davranış puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı asosyal davranışları serbest oyun sırasında ortaya koydukları seyirci davranışla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda akranlarına karşı asosyal davranışlar serbest oyun zamanında ortaya koydukları sosyal yapı inşa oyunuyla ters yönde anlamlı

bir ilişki tespit edilmiştir. Çocuk Davranış ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan akranları tarafından dışlanma ise serbest oyun zamanında ortaya koydukları tek başına oyun ve paralel oyunla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akranlarına karşı kaygılı ve korkulu olma ise sosyal sembolik oyunla pozitif, oyun dışı davranışlar sergilenmesiyle de istatistiksel olarak ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında ortaya koydukları oyun dışı davranışlar, akranlarına karşı aşırı hareketlilik ve saldırgan olma ise ters yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yapılan regresyon analizinde, serbest oyun sırasında yapılan gözlem sırasında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur edilme davranışlarının oyun türlerinin ve akran ilişkilerinin yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Buna göre; fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel mağdur olma ve akranlarına karşı saldırgan davranışların fiziksel zorbalık davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında gösterdikleri seyirci/başboş davranış, akranlarına karşı saldırganlık davranışları gösterme ve lokomotor oyun ilişkisel zorbalık davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Serbest oyun sırasında ortaya çıkan seyirci davranış negatif yönde ilişkisel zorbalık davranışlarını yordamaktadır. İlişkisel zorbalık davranışı için analize ikinci aşamada giren akranlarına karşı saldırganlık davranışları gösterme ve analize üçüncü aşamada dahil olan lokomotor oyun ilişkisel zorbalık davranışlarını pozitif yönde yordamaktadır.

Fiziksel veya ilişkisel zorbalık gösteren çocuklar aynı zamanda fiziksel veya ilişkisel mağdur olabilmektedir. Bu bağlamda; fiziksel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık ve paralel oyun fiziksel mağdur olmayı yordamaktadır. Aynı şekilde fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık ve lokomotor oyun ilişkisel mağdur olmayı yordamaktadır.

İlişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocukların akranlarına karşı saldırgan davranışların, fiziksel mağdur olmanın ve akranlarına karşı asosyal davranışın fiziksel zorbalık davranışlarını yordadığı tespit edilmiştir. Analize üçüncü aşamada giren akranlarına

karşı asosyal davranışlar gösterme negatif yönde fiziksel zorbalık davranışlarını yordarken; akranlarına karşı saldırgan davranışlar gösterme ve fiziksel mağdur olma ise pozitif yönde yordamıştır. Aynı şekilde ilişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların serbest oyun sırasında ortaya koydukları sosyal sembolik oyun; ilişkisel zorbalığı yordamaktadır.

Fiziksel veya ilişkisel zorbalık gösteren çocuklar aynı zamanda fiziksel veya ilişkisel mağdur olabilmektedir. İlişkisel zorbalık puanları yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel zorbalık davranışları fiziksel mağdur olmayı yordarken; aynı şekilde fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocukların oyunlarında ortaya çıkan fiziksel ilişkisel mağdur olmayı yordadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; yapılan bu araştırmada çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içeriklerine göre farklı davranışlardan oluştuğu ve belirlenen demografik değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca zorbalık ve mağdur olma davranışlarının oyun davranışları ile akran ilişkileri arasında anlamlı düzeyde ilişki ortaya konmuş ve oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin zorbalık ve mağdur olma davranışlarının yordadığı bulunmuştur.

BÖLÜM VII

ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve konuya ilişkin incelenen alan yazın taraması doğrultusunda, ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

7.1. Araştırmacılara Öneriler

Türkiye’de zorbalık davranışlarını inceleyen araştırmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim döneminde yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi zorbalık davranışlarının tespitinde kullanılan değerlendirilme yöntemlerinin bu dönemlerde daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bununla beraber bu davranışları gösteren veya mağdur olan kişilerin kendilerini değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim ve ortaokul döneminde kullanılabilirliği daha uygundur. Oysaki erken çocukluk döneminde zorbalık davranışlarının tespiti için kullanılan yöntemler çok sınırlıdır. Zorbalık davranışlarının tespit edilmesinde daha kapsamlı sosyometrik yöntemler ve daha farklı faktörleri inceleyen gözlemsel değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Zorbalık davranışları üzerinde cinsiyet faktörünün etkisi yapılan birçok araştırmada ortaya koyulmuştur. Erkek çocukların neden daha çok yüksek düzeyde zorbalık davranışları gösterdikleri araştırılabilir. Kimi araştırmalarda ise, ilişkisel saldırganlığın kızlar arasında yaygın olduğunu bildirse de bazı araştırmaların bulguları ise ilişkisel saldırganlığın cinsiyetle farklılaşmadığını ve hem kızlar hem de erkekler arasında yaygın olduğunu bulmuştur. Alan yazında her iki bulguyu da destekleyen birbirinden farklı araştırmalar vardır. Mevcut alan yazın ile ilişkisel saldırganlığı, cinsiyet ve gelişimsel dönem bağlamında net bir biçimde açıklamak mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmaların cinsiyet ve gelişimsel dönem bağlamında ilişkisel saldırganlığı çalışması önemlidir. Cinsiyetin ilişkisel saldırganlık üzerindeki etkisi araştırılmalıdır.

Zorbalık ve mağduriyet davranışlarının içerikleri düşünüldüğünde aile içi ilişki bağlamında değerlendirilmesi önemli bilgiler sunabilir. Bu ilişkilerin incelenmesi özellikle ilişkisel zorbalık davranışının çevresel faktör olarak nedenleriyle ilgili bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir.

Zorbalık davranışları yabancı alan yazınında aktif ve proaktif saldırganlıkla beraber açıklamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de yapılacak aktif ve proaktif davranışlarla beraber zorbalık davranışlarını açıklamak; fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışlarıyla ilgili daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak mümkün olabilir.

Zorbalık ve mağdur olma davranışlarının meydana geldiği sosyal yapıyı ve oyun içeriklerinin dinamiklerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilen gözlem temelli araştırmalar yapılabilir.

Türkiye’de yapılan zorbalık davranışları ile ilgili araştırmalara bakıldığında, boylamsal çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Boylamsal çalışmalara öncelik verilip; zorbalık davranışlarının nedenleri çevresel ve kültürel faktörlerle saldırganlık ve mağduriyetinin farklı biçimlerinin yaşa veya gelişimsel dönemlere bağlı olarak nasıl geliştiği incelenebilir.

Fiziksel zorbalık davranışıyla ilişkili çıkan paralel oyun ve akranları tarafından dışlanma değişkenlerinin fiziksel zorbalık davranışını nasıl etkilediği ile ilgili ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır.

İlişkisel zorbalık davranışın sembolik oyunla olan ilişkisini açıklamak için; hem ilişkisel zorbalık hem de sembolik oyunla ayrı ayrı ilişkili olan zihin teori becerilerini göz önüne alıp; üç farklı değişkeni beraber değerlendiren araştırmalar yapılmalıdır

Bu araştırmadaki bulgular 2011-2012 bahar döneminde Beytepe Anaokuluna giden çocuklarla sınırlıdır. Araştırma, daha kapsamlı olarak büyük bir araştırma ekibi

tarafından daha çok sayıda il, ilçe ve okulun, daha geniş bir yaş grubunun dahil edildiği, geniş bir örneklem grubu üzerinde tekrarlanabilir.

Bu araştırma karma yaş anaokuluna devam eden çocuklar üzerinde yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda aynı yaş grubu ile karma yaş grubunu karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

7.2. Okul Öncesi Öğretmenleri ve Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Zorbalık davranışlarının en çok ortaya çıktığı yerlerden biri oyun alanlarındaki serbest oyun zamanıdır. Öğretmenlerin serbest oyun zamanında sınıftaki rolü ve bu davranışlara yönelik bilgi düzeyi önemlidir. Özellikle açık bir şekilde görülmeyen ilişkisel saldırganlık/zorbalık davranışlarını tanımada ve tespit etmede öğretmenlerin sınıf içindeki rolü son derecede önemlidir. Bu sebeple öğretmenlere bu davranışları tespit etmek için ve bu davranışları önlemede davranış içerikleri ve sınıf içindeki rolleriyle ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir.

Zorbalık davranışlarının meydana gelme sürecinde çocukların üstlendikleri roller son derecede önemlidir. Özellikle zorbalık davranışlarını izleyen ve arkadaşlarına hiçbir müdahale etmeyen çocuklar; zorbalık davranışlarının önlenmesinde problem çözücü bir görev üstelenebilirler. Bu sebepten öğretmenler sınıftaki çocukları iyi tanımalı, sosyal anlamda beceri ve yeteneklerini keşfetmeli ve bu görevi üstelenecek çocuklarla ve beraber sınıf içinde zorbalık davranışlarını önleyebilecek sınıf içi problem çözücü programlar geliştirebilirler.

Zorbalık davranışların tespitinde kullanılan araçların hemen hemen hepsi okuma-yazmayı gerektirecek araçlar olduğu düşünüldüğünde; okul öncesi dönemde bu araçların kullanılması çok zordur. Bu sebepten okul öncesi dönemde zorbalık davranışlarının tespitinde gözlemsel yöntemlere ağırlık verilmeli, öğretmenlerin özellikle serbest oyun zamanını çocukları daha iyi tanımaya yönelik bir fırsat olarak görebileceği ve gözlemsel yöntemleri kullanabileceği gözlem eğitimleri verilmelidir.

Ülkemizde zorbalık davranışları; kullanılan tekniklerin kullanılmasının sınırlı olmasıyla ilişkili olarak daha çok ilköğretim ve ortaöğretim dönemleriyle ilişkilidir. Oysaki okul öncesi dönemde de zorbalık davranışlarının meydana geldiği yapılan araştırmalarda görülmektedir. Bu sebepten zorbalık davranışlarının tespit edilmesinde ve önlenmesinde okul öncesi dönem de önemli olmaktadır. Bu dönemde kullanılacak önleme ve problem çözme programlarıyla ileri ki dönemde ortaya çıkacak zorbalık davranışlarını önlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Psikolojik Belirtiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- 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.), *The Handbook of School Bullying. An International Perspective* (pp. 87-99). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33, 250 – 259.
- Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and two-factor model. *Development Psychology*, 26, 721-730.
- Asher, S. & Coie, J. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press
- Astington J. & Jenkins J. (1995) Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151–165.
- Atik, B. (1986). *Okulöncesi çağındaki normal gelişim Gösteren Çocuklar İle Down Sendromlu Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Tiplerinin ve Oyun İçindeki Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Atlas, R., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Bakeman, R., & Brownlee J. R. (1980). The strategic use of parallel play: A sequential analysis. *Child Development*, 51, 873-878.
- Baldry, A. C. & Farrington, D P. (1999) Types of bullying among Italian school Children. *Journal of Adolescence*, 22, 423–426.
- Bates, J. E., Marvinney, D., Kelly, T., Dodge, K., Bennet, R., & Pettit, G. (1994). Childcare history and kindergarten adjustment. *Developmental Psychology*, 30, 690-700.
- Barnes, K. E. (1971). Preschool play norms: A replication. *Developmental Psychology*, 5, 99-103.
- Barnett, L. A. (1984). Research note: Young children's resolution of distress through play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 477–483.
- Bartko, J. J. (1966). The intraclass correlation coefficient as a measure of reliability. *Psychological Reports*, 19, 3-11.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (1981). A Critical Reanalysis of The Ontogeny of Mammalian Social and Locomotor Play: An Ethological Hornet's Nest. Immelmann, K., Barlow, G.W., Petrinovich, L., & Main, M. (eds). *Behavioral Development: The Bielefeld Interdisciplinary Project*. New York: Cambridge University Press, 296–337.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okul Zorbalığının Yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Bergen, D. (1988). Stages of play development. D. Bergen (Ed.), *Play as a medium for learning and development* içinde (s. 49-66).
- Berndt, T. J., & Bulleit, T. N. (1985). Effects of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school. *Developmental Psychology*, 21(5), 761-767.
- Belsky, J. E. (1999). Quantity of nonmaternal care and boy's problem behavior/adjustment at ages 3 and 5: Exploring the mediating role of parenting. *Psychiatry*, 62, 1-20.
- Berk, L. E. (2007). *Development Through the Lifespan*. Boston, MA: Pearson Education.
- Blurton Jones, N. G. (1967). An ethological study of some aspects of social behaviour of children in nursery school. In D. Morris (Ed.), *Primate ethology* (pp. 347-368). London: Weidenfeld & Nicolson
- Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7, 669-682.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York: Guilford.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bradley, K. D. (2001). Group entry strategies as socially excluded children as a function of sex, ethnicity, and sociometric status. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Texas, USA.

- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2010). "Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı". Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E. (Çev.), (Yay. Haz. G. Haktanır). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Boivin M., & Hymel S. (1997) Peer experiences and social self-perceptions: a sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135–145.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12, 551–562.
- Burger, J. M. (1995). Individual differences in preferences for solitude. *Journal of Research in Personality*, 29, 85–108. doi:10.1006/jrpe.1995.1005.
- Burgess, K., Rubin, K. H., Cheah, C. & Nelson, L. (2001). Socially Withdrawn Children: Parenting and Parent-Child Relationships. R. Crozier & L. E. Alden (Eds.), *The Self, Shyness and Social Anxiety: A Handbook of Concepts, Research, and Interventions* içinde. New York: Wiley.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310–334.
- Calkins, S.D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development & Psychopathology*, 14, 477-498.
- Campbell, S. B. & Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. Rubin K. H. & Ross H. S. (Eds.), *Peer relationships and social skills in child-*

- Capage, L. & Watson, A. C. (2001). Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children. *Early Education and Development, 12*, 613–628.
- Chazan, M. (1989). Bullying in the infant. D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* içinde. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cheah, C., Nelson, L., & Rubin, K. H. (2001). Social and Non-Social Play. A. Göncü & E. Klein (Eds.), *Children in Play, Story, and School* içinde. Guilford, New York.
- Cheah, C., Nelson, L., & Rubin, K.H. (2001). Social and non-social play. A. Goncu & E. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school* içinde. New York: Guilford.
- Chouinard, M. N. (2007). *Children's questions: A mechanism for cognitive development*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 72(1).
- Christian, K. M., Russ, S. & Short, E. J. (2011). Pretend play processes and anxiety: Considerations for the play therapist. *International Journal of Play Therapy, 20*(4), 179-192. doi:10.1037/a0025324.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Damon W. (Series Ed.) & Eisenberg N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development (5th ed.)* içinde, (s. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557–570.

- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer Group Behavior and Social Status. Asher S. R. & Coie J. D. (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* içinde (s. 17-59). New York: Cambridge University Press
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826
- Coplan R.J. & Rubin K.H. (1998) Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The Development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7, 71–91.
- Coplan RJ, Armer M. A (2007) “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1, 26–32.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The Development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*. 7, 71–91.
- Coplan, R. J. (2000). Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. Gitlin-Weiner, K., Sandgrund A. & Schaefer C. (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (s. 563-598). New York: Wiley.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C. & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Gender differences in the associates of nonsocial play in kindergarten. *Development Psychology*, 37, 464-474.

- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. & Armer, M. (2004). Do you 'want' to play? Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Development Psychology*, 40, 244-258.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. Fromberg, D.P. & Bergen, D. (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* içinde. (s. 75-86) New York: Garland.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Coplan, R.J., Wichmann, C., & Lagacé-Séguin, D. (2001). Solitary-active play: A marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 164-172.
- Craddock, G. (2003) 'Satisfaction in Assistive Technology use: factors that impact on students with disabilities'. *Cognitive Processing*, 4, 28.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 4, 81-95.
- Craig, W. M. ve Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48 (2), 83 – 96.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., Atlas, R. (2000). Observations of bullying on the playground and in the classroom. *International Journal of School Psychology*, 21, 22-36.
- Crick R N., Dodge K.A. (1994) A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 115:74–101.

- Crick R. N., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33 (4), 579-588
- Crick, N R, Casas, J. F. & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental psychology*, 35(2), 376–85.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.
- Crick, N. R. (1996). The Role of Relational Aggression, Overt Aggression, and Prosocial Behavior in The Prediction of Children's Future Social Adjustment *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610–617.
- Crick, N. R. ve Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993–1002.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development, 8*, 128–131.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33*, 579–587.
- Crick, N. R., Casas, J., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development, 73*, 1134–1142.
- Crick, N. R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F., & Hickman, S. E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. Juvonen J. & Graham S. (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* içinde (s. 196-214) New York: The Guilford Press.
- Crick, N. R., Ostrov, J. F. & Kawabata, Y. (2007). Relational aggression and gender: An overview. Flannery D. J., Waldman I., & Vazsonyi A. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* içinde. (s. 245-259) (ISBN-13: 9780521845670)
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Burr, J. E. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.

- Crick, N. R., Ostrov, J. M. & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 131–42. doi:10.1007/s10802-005-9009-4
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. & Casas, J. F. (2004). Relational aggression in early childhood: You can't come to my birthday party unless... M. Putallaz & K. Bierman (Eds.), *Aggressive, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* içinde. (s. 71-89) Duke Series in Child Development and Public Policy. New York: Guilford Publications.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Jansen, E. A, Cullerton-Sen, C., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Ku, H. (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376–385.
- Crothers, L. M. & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503
- Cugmas, Zlatka. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181, 1271-1289.
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147–160.

- Cummings, J.S., Pellegrini A.D., Notarius, C. & Cummings, E.M. (1989). Children's responses to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development*, 60, 1035-1043.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak, D.A. (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceri*, İstanbul: Epsilon Yay.
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- Daly, M. & Wilson M. I. (1985) Child abuse and other risks of not living with both parents. *Ethology & Sociobiology*, 6, 197-210.
- Dawson-Saunders, B & Trapp, R.G. (1994). *Basic and Clinical Biostatistics*, 2nd edition,. McGraw -Hill Companies.
- Demirmencioğlu, B. (2008). *İlk Kez Geliştirilecek Olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeğinin (DEZTÖ)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gerçeklilik Ve Güvenirlilik Çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü , İzmir.
- Dempsey, J. P., Fireman, G. D. & Wang, E. (2006). Transitioning out of peer victimization in school children: Gender and behavioral characteristics. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(4), 271-280.
- Dhami, M. K., Hogg, W. L., Leadbeater, B. J. & Boone, E. (2005). Gender-lined Risks for peer physical and relational victimization in the context of school-level poverty in first grade. *Social Development*, 14, 532–549.
- Dodge KA, Coie JD. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality Social Psychology*. 1987, 53, 1146–1158.

- Dodge KA. (1991) The structure and function of reactive and proactive aggression. Pepler D, Rubin K, (editors). *The Development and Treatment for Childhood Aggression* içinde (s:201–218).Hillsdale: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1986). A Social Information-Processing Model of Social Competence in Children. M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, 77-125. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37–51.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I. & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer-group entry strategies. *The Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 309–336.
- Dodge, K.A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 75, 1003-1008.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.
- Drew, W. F., Christie, J., Johnson, J., Meckley, A., & Nell, M. (2008). Constructive play: A value-added strategy for meeting early learning standards. *Young Children*, 63(4), 38-44.
- Duman, G. (2010). *Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi: Kültürler Arası Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dunn, J., & McGuire, S. (1992). Sibling and peer relationships in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 67-105.

- Elkind, D. (2007). *The Power of Play: Learning What Comes Naturally*, Cambridge: Da Capo Press.
- Gülay, H. (2008). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erinç S. (2009). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fiziksel Ve İlişkisel Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-onbir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Fagen, R. (1981). *Animal Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. M. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Pathways to aggression and social withdrawal: Interactions among temperament, attachment, and regulation. K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children* içinde, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Friesen, A., Jonsson, A., & Persson, C., 2007. Adolescents Perceptions of Bullying: Who is the Victim? Who is The Bully? What Can be Done to Stop Bullying? *Adolescence*. 42 (168), pp. 750-760

- Galen, B. and Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33 (4), 589-600.
- Geçtan, E. (1999). *Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gini G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychoso-matic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Padiatrics Child Health*, 44(9), 492-497
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2004). The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-aged environment: possible interpretations. *Early Child Development and Care*, 174, (3) 267-279.
- Goldstein, E N., Arnold, D. H., Rosenberg, J. L., Stowe, R. M. & Ortiz, C (2001). Contagion of aggression in day care classrooms as a function of peer and teacher responses. *Journal of Educational Psychology*, 93, 708-719.
- Gökler, R. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göncü A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding Young Children's Pretend Play in Context. P. K. Smith & C. H. Hart (Eds), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* içinde (s. 418-437). Malden, MA: Blackwell.
- Gözüm S., & Aksayan S. (2002) Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 4 (2), 9- 20.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-599.

- Greydanus D. E., Pratt H. D., Greydanus S. E., & Hoffman A. D., (1992). Corporal punishment in schools: A position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 13, 240–246.
- Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 62, 2328-2338.
- Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 104-121.
- Güney, N. (2002). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 yaş Grubu Çocukların Bilişsel Üslupları ile Oyun Davranışları Arasında İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamilton, C. E., & Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- Hanish L. D., & Guerra, N. G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113-119.
- Harris, P. L. & Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Society for Research in Child Development Monographs*, 231.
- Harris, P. L. (2000). Understanding Emotion. Lewis M. & Haviland-Jones J. (Eds.). *Handbook of Emotions (2. Baskı)* içinde. New York: Guildford Press.

- Hart, C. H., DeWolf, M., Wozniak, P. & Burts, D. C. (1992). Linkages among preschoolers' playground behavior, outcome expectations, and parental disciplinary strategies. *Early Education and Development*, 3, 265–283.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687–697.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F. & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal Behavior Development*, 241, 73-81.
- Harvey R. J., Fletcher J. & French, D. J. (2001) Social reasoning: A source of influence on aggression. *Clinical Psychology Review*, 21, 447–469.
- Hawkins. D. L., Pepler, D. J., & Craig. W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-524.
- Hazler, R.J., Carney, J.V., Green, S., Powell, R., & Jolly, L.S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International* 18, (1), 5-14.
- Henderson, H. A., Marshall, P. J., Fox, N. A. & Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms and functions of nonsocial behaviors in preschoolers. *Child Development*, 75(1), 251-263.
- Henington C., Hughes J. N., Cavell T. A. & Thompson B. (1998) The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology*, 36, 457–477.

- Hintze, J. M., Volpe, R. J. & Shapiro, E. S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology* içinde (s. 993-1006). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76,677-685.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961-974.
- Huessman, L. R. (1987). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Hughes, C., & Cutting, A. (1999). Nature, nurture and individual differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 10, 429-432.
- Johnson, D. R., & Foster, S. L. (2005). The relationship between relational aggression in kindergarten children and friendship stability, mutuality, and peer liking. *Early Education and Development*, 16, 141–160.
- Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. New York: Allyn & Bacon
- Joseph, R. M. (1998). Intention and knowledge in preschoolers' conception of pretend. *Child Development*, 69(4), 966-980.

- Juvonen, J., & Graham, S. (Eds). (2001). *Peer harassment in school: The light of the vulnerable and the victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*. 112 , 231-237.
- Kadan, G. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında (4- 6 Yaş) Saldırganlık Davranışını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kapçı, E. G. (1998). Okul Öncesi Davranış Ölçeğinin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5, 9-15.
- Karaca, N., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 65-76.
- Karakuş, A. (2008). *Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu'nun Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2): 207-227.

- Katsurada, E., & Sugawara, A. I. (1998) The Relationship Between Hostile Attributional Bias and Aggressive Behavior in Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 4, 623-636.
- Khatri, P., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behavior*, 26, 345 - 358.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 401-425.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G. & Davazoğlu, A.M. (2004). Perceived Seriousness of pupils' undesirable behaviors: the student teachers' perspective, *Educational Psychology*, 24 (1), 109-120
- Köknel, Ö. (1999). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ladd, G. W. & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, (6), 1008-1024.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 986-992.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimisation, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74-96.
- Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 303-315.

- Laird, R. D., Jordan, K., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337–354. doi:10.1017/S0954579401002085
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A. et al. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38, 298-308.
- Leadbeater, J., Boone, E. M., Sangster, N. A., & Mathieson, L. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior*, 32, 409–419.
- Leff, S. S., & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review*, 34, 475-489.
- Leff, S. S., Costigan, T., & Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3–21.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors Influencing Teacher Identification of Peer Bullies and Victims. *School Psychology Review*, 28, 505 - 517.
- Leff, S. S., Power, T. J., & Goldstein, A. (2004). Outcome Measures to Assess The Effectiveness of Bullying Prevention Programs in The Schools. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* içinde (s. 269-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Leseman, P., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 363–384.
- Leslie, A. M. (1987). *Pretense and Representation: The Origin of 'Theory of Mind'*. *Psychological Review*. 94, 412–426.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348–371.
- Lillard, A. S. (1998). Theories behind theories of mind. *Human Development*, 41, 40-44
- Liu, J. H. (2004). Prenatal & perinatal complications as predispositions to externalizing behavior. *Journal of Prenatal & Perinatal Psychology & Health*. 18,301–311.
- Lloyd, B. & Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 22-41.
- Loukas, A., Paulos, S. K., & Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Louis C., Manion L. & Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education* Routledge/Palmer, London UK.
- Luckey, A. & Fabes, R. A. (2005). Understanding nonsocial play in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 67-72.

- Lyytinen, P. (1991). Peer Interactions in Children's Day Dyadic Play. *Early Child Development and Care*, 71, 105-115.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Bellknap Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F., (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, P. & Caro, T. (1985). On the Function of Play and Its Role in Behavioral Development. J. Rosenblatt, C. Beer, M. C. Bushnel & P. Slater (Eds.), *Advances in the Study of Behavior* içinde (s. 59–103). New York: Academic Press.
- McAloney, K. & Stagnitti, K. (2009). Pretend play and social play: the concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *International Journal of Play Therapy*, 18 (2), 99-113.
- McGraw, O.K & Wong, S.P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1, 30-46
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different formats. *Journal of Research in Childhood Education*, 11,1, 47–67
- McKinnon, J. A. E. (2001). *An Examination of Bullying From a Group-Dynamic Perspective: The Third Party Role of Peers in Bullying Incidents*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Waterloo, Canada,1. 222.

- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 47–67.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78 (2), 622–646
- Monks, C. P., Ortega, R. & Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in a Spanish preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49:453-469
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2005). The psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588
- Monks, C.P., Smith, P.K., Naylor, P., Barter, C., & Ireland, J. L. et al. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). A Short-Term Longitudinal Study of Growth of Relational Aggression during Middle Childhood: Associations with Gender, Friendship Intimacy, and Internalizing Problems. *Development and Psychopathology*, 19, 187-203.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H. & Fox, N. A. (2005). Social and nonsocial behaviors and peer acceptance: A longitudinal model of the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Education and Development*, 20, 185-200

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- NICHD & Early Child Care Research Network. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 69, Serial No. 278.
- Nicolopoulou, Ageliki (1993) Oyun bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2) 137-169.
- O'Connell P, Pepler D. ve Craig W. (1999) Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Ogelman, H. Gülay. (2012). Okul Öncesi Oyun Davranışı Ölçeği'ni (ODÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*,(3),2.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems Among School Children. Basic Facts and Effects of a School Based İntervention Program. D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The Development And Treatment Of Childhood Aggression* içinde(s. 411-448). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts & effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-201.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (1999). Norway. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* içinde (s. 7–27). London: Routledge
- O' Moore, A.M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behaviour*, 27, 269-283.
- Ostrov J. M. & Crick N. R. (2006). How recent developments in the study of relational aggression and close relationships in early childhood advance the field. *Applied Developmental Psychology*, 27, 189–192.
- Ostrov, J. M. & Crick, N. R. (2007). Forms and Functions of Aggression during Early Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *School Psychology Review*, 36, 22-43.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-277.
- Ostrov, J. M. (2004). *Forms and Functions of Aggression During Early Childhood: A Longitudinal Study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) University of Minnesota, Minnesota.
- Ostrov, J. M. (2006). Deception and Subtypes of Aggression During Early Childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 322-336.

- Ostrov, J. M. (2008). Forms of Aggression and Peer Victimization during Early Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 311-322.
- Ostrov, J. M. (2010). Prospective associations between peer victimization and aggression. *Child Development*, 81, 1670-1677
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review*, 117, 233-242.
- Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, 22-43.
- Ostrov, J. M., Pilat, M. M. & Crick, N. R. (2006). Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 403-416._
- Ostrov, J. M., Woods, K. E., Jansen, E.A., Casas, J. F. & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work..." *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Özkalp, E. (2004). Toplumsallaşma. (E. Özkalp, Ed.) *Davranış Bilimlerine Giriş* içinde Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 722
- Olson, S. L., & Brodfeld, P. L. (1991). Assessment of peer rejection and externalizing behavior problems in preschool boys: A short-term longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(4), 493-503.

- Paquette, J. A. & Underwood, M. K. (1999) Gender Differences in Young Adolescents Experiences of Peer Victimization: Social and Physical Aggression, *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 5.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389.
- Parten, M. (1929). *An Analysis of Social Participation, Leadership, and Other Factors in Preschool Play Groups*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) University of Minnesota. Minnesota.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 242-269.
- Pellegrini (2002) The Development and Possible Functions of Rough-and-Tumble Play. C. H. Hart & P. K. Smith (Eds.), *Handbook of social development*. Oxford: Blackwell.
- Pellegrini A.D. (1987). *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Pellegrini A.D. (1995). *School recess and playground behavior*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pellegrini A.D. (2011). Locomotor Play. A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of Play* içinde. Oxford University Press, New York.
- Pellegrini, A. D (1998). Observational Methods for Use in Early Childhood Education Research. B. Spodek, O. Saracho, & A. D. Pellegrini (Eds.), *Research Methods In Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.

- 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.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598.
- Pellegrini, A. D. (2001). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
- Pellegrini, A. D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42, 861–869.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-164.
- Pellegrini, A. D. (2004). *Observing children in their natural worlds: A methodological primer* (2nd baskı). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2007). Is aggression adaptative? Yes: some kinds are and in some ways. P. H. Hawley, T. D. Little, & P. Rodkin (Eds.), *Adaptation and Aggression* içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92. No. 2, 360-366

- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Developmental aspects of children's play. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51-57.
- Pellegrini, A.D. & Smith, K.P. (1998), Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*. 69(3), 577-598.
- Pellegrini, A. D. (1995). *School recess and playground behaviour*. Albany, NY: SUNY Press.
- Pellegrini, D.A.; Roseth, J.C., Mliner, S. Bohn M. C. Ryzin V.M., Vance, N. Cheatham, L.C., Tarullo, A. (2007). Social Dominance in Preschool Classrooms. *Journal of Comparative Psychology*. 121, (1), 54–64.
- Pepler, D. & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- 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(1), 45-57
- Perren, S. (2000). *Kindergarten Children Involved in Bullying: Social Behaviour, Peer Relationships and Social Status*. (Bern Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayımlanmamış doktora tezi.)
- Perren, S. ve Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47,1, 45.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims interpersonal antecedents and consequences of vic- of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807–814

- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Phelps C.E.R. (2001). Children's responses to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 240–252
- Power, T. G. (2000). *Play and Exploration in Children and Animals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471
- Provost, M. A., & LaFreniere, P. J. (1991). Social participation and peer competence in preschool children: Evidence for discriminate and convergent validity. *Child Study Journal*, 21, 57-72.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-54.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2010). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1109–1123.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo D. P., Boivin, M., Dionne, G., ve diğerleri. (2009). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19(3), 535–555.

- Rigby K, Slee PT (1991) Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*. 131, 615-627.
- Rigby, K (2002) Bullying in childhood, Peter K. Smith & Craig H. Hart (eds) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* içinde, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: and What to Do About it*. London: Jessica Kingsley.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299–312.
- Rosen, C. S., Schwebel, D. C. & Singer, J. L. (1997) Preschoolers' attributions of mental states in pretense. *Child Development*. 68(6), 1133-1142.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 916–924.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* içinde (s. 283-323). New York: Plenum
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. (1993). Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Children* içinde (s. 3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rubin, K.H., Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Mills, R.S.L. (1995). Family relationships, peer relationships and social development: Conceptual and empirical analyses. S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socio-emotional development* içinde. (pp. 63-94). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., & Mills, R. S. L. (1995). Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis. *Close relationships and socioemotional development* (pp. 63-94). Norwood, NJ: Ablex.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J. C. (2008). Peer Interactions, Relationships, and Groups. W. Damon, & R. Lerner, (Eds), *Developmental Psychology: An Advanced Course* içinde. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting. *Child Development*, 73, 483-495.
- Rubin, K. H., Chen, X. & Hymel, S. 1993. The socio-emotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518-534.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and midchildhood. *Development Psychopathology*, 7, 751-764.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

- Rubin, K. H., Fein, G. G. & Vandenberg, B. (1983). Play. P. H. Mussen & E. M. Hetherington, (Ed.) *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* içinde (s. 694-774). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle and lower class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child Development*, 47, 414-419.
- Rubin, K. H., Watson, K. S. & Jambor, T. W. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Rubin, K.H. & Both, L. (1989). Iris pigmentation and sociability in childhood: A re-examination. *Developmental Psychobiology*, 22, 717-726.
- Rubin, K.H. & Coplan, R. (1992). Peer Relationships in Childhood. M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* içinde (s. 519-578) 3rd Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Continuities of social withdrawal from early childhood to early adolescence. K.H. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* içinde. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1999). Contributions to knowledge about social-personality development: The Munich LOGIC Study. F. Weinert & W. Schneider (Ed.), *Individual Development From Three to Twelve* içinde. (s. 243- 252). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and mid-childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.

- Rubin, K. H., Coplan, C., Nelson, L.J., Cheah, C., & Lagace-Seguin, D.G. (1999). Peer relationships in childhood. M.A. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* içinde (pp. 451-502). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A. & Wojslawowicz, J.C. (2005). Peer Relationships in Childhood. M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* içinde (s. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Rubin, K.H., Burgess, K., & Coplan, R. (2002). Social inhibition and withdrawal in childhood. P.K. Smith & C. Hart (Eds), *Handbook of Childhood Social Development*, içinde, 145-164, London: Blackwell.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. & Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 94-111.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz Bowker, J., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. A. S. Lo Coco, K. H. Rubin, & C. Zappulla. (Eds). *L'isolamento sociale durante l'infanzia (Social withdrawal in childhood)*. Milan, Italy: Unicopli.
- Rubin, K. H., Watson, K. & Jambor, T. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 49, 534-536.
- Robinson, Clyde C.; Anderson, Genan T.; Porter, Christin L.; Hart, Craig H.; Wouden-Miller, Melissa (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social

interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bi-directional bridge to other play states? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 3–21.

Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87–106.

Sadıkoğlu G. (2002). *Akran İlişkileri ve Sorunları. Aile Psikolojisi ve Eğitimi*. Dursun G. (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 58-63.

Salmivalli, C. (1999) Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, Volume 22, Issue 4, August 1999, Pages 453–459

Salmivalli, C. (2010) Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (1999) Self-evaluated self-esteem, peer evaluated self-esteem, and defensive egotism and predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K.(1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, 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.

Saracho, O. N. & Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. SUNY Press

- Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19 (2), 165-180
- Schwartz CE, Snidman N, Kagan J (1999): Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of American Academy of Child and Child Adolescent Psychiatry*. 38, 1008–1015.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. N. H., Lemerise, E. A., & Bateman, H. V. (1998). Behavioral and social-cognitive correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431–440.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87–99.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 191–201.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 736-747.

- Sebanç, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12, 91-106.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları,
- Shim, J. (2007). *Low-Income Children's Pretend Play: The Contributory Influences of Individual and Contextual Factors*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The University of North Carolina, Greensboro.
- Sigafoos, J., Pennell, R. D., & Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20(2), 147-161.
- Smith, K. P. (2009). *Understanding Children's Worlds: Children and Play*. Wiley-Blackwell
- Smith, K. P. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- Smith, K. P. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *The Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139– 184.
- Smith, K. P. (2004). Play: Types and Functions in Human Development. B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of The Social Mind: Evolutionary Psychology and Child Development* içinde (s. 271–291). Guilford Publications, New York.
- Smith, K. P., & Connolly, K. (1980). *The Ecology of Preschool Behaviour*. London: Cambridge University Press.

- Smith, K. P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefvooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119–1133.
- Smith, K. P. & Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perceptions and behavior in children's encounters. *Human Development, 33*, 271-282
- Smith, K. P. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology, 14*, 517-523.
- Smith, K. P., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On Playground and Beyond*. State University of New York Press, New York.
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., et al. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology, 40*, 67–80.
- Stephen S. L., Tracy C. & Thomas J. P. (2004). Using participatory-action research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology, 42*, 3-21.
- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Associations between physical and relational victimization and drug

use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology*, 18, 119–137.

Susan B. Campbell, Anna Marie Breaux, Linda J. Ewing, and Emily K. Szumowski
Correlates and Predictors of Hyperactivity and Aggression: A Longitudinal Study
of Parent-Referred Problem Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*,
Vol. 14, No. 2, 1986, pp. 217-234

Sutton, S. E. (1999). Pathways to aggression in young, highly stressed urban children. *Child Study Journal*, 29, 49-68.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A
critique of the "social skills deficit" view of and-social behavior. *Social
Development*, 8, 117-127.

Sutton, J. (2011). Bullies : Thug? or thinkers? *Psychologist*, 14. 530-534.

Sutton-Smith B. (1997). *The Ambiguity of Play*. By Cambridge, Mass: Harvard
University Press.

Sutton-Smith B. (2008). Play theory. A personal journal and new thoughts. *American
Journal of Play*, 82-125.

Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social
competence: the construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian
Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.

Şen, M. & Arı M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun
Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1-28.

- Şen, M. (2008). *3-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylı, A. (2007). Kardeş Sahibi Olup Olmama Durumunun Okul Öncesi Dönemdeki Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 112-128.
- Temel, F., Avcı, N., Ersoy, Ö., & Turla, A. (1999a). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 0-6 yaş çocukların fiziksel gelişimlerinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 43-50.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Newark: Rutgers University Press.
- Tomada G. & Schneider B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601–609.
- Tüfekçioğlu, U. (2008). Okul öncesi Eğitimde Oyun ve Önemi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocukta Oyun Gelişimi, Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi* içinde. Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Twemlow, S.W. & Sacco, F.C. (2008) *Why School Anti-Bullying Programs Don't Work*. Rowman & Littlefield Publishers
- Ummanel, A. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarda Akran Kabulünün Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, H. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Development Psychology*, 41, 672–682.
- Walker, S., Berthelsen, D., & Irving, K. (2001). Temperament and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Difference. *Child Study Journal*, 31 (3), 177-192.
- Watson, M. W. (1994). The Relation Between and pretend play. Slade, A., & Wolf, D. P. (Eds), *Children at Play: Clinical and Development Approaches to Meaning and Representation* içinde (s. 33-47). New York: Oxford University Press.
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 496–514.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989–1002.
- Wood, E., & Attfield, J. (1996) *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*, London: Paul Chapman.
- Woods S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155.
- Wright, M (2010). *Exploring Early Bullying: Play and Aggression in a Preschool Classroom*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Antioch University/New Hampshire Department of Clinical Psychology, New England Keene.

- Youngblade, L. M. & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472–1492.
- Yuzawa, M. & Yuzawa, M. (2001). Roles of outcome expectations and self-efficacy in preschoolers' aggression. *Psychological Reports*, 88, 667-678.
- Zigler, E. & Bishop-Josef, S. J. (2006). The Cognitive Child vs. The Whole Child: Lessons From 40 Years of Head Start. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. A. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social- Emotional Growth* (s. 15-35). Oxford University Press, New York.

EK 1. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzin Formu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK

YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ

06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008-1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

Sayı: B.30.2.HAC.0.70.01.00/

431 - 1120

29 Şubat 2012

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi: 10.02.2012 tarih ve 753 sayılı yazınız.

Fakülteniz İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi **Prof.Dr. Belma TUĞRUL**'un Doktora öğrencisi Arş.Gör. Özge METİN ile birlikte gerçekleştirmeyi planladıkları "**36-72 Aylık Çocuklarının Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışları Üzerine Yöntemsel Bir Araştırma**" başlıklı çalışmasını, Üniversitemiz Beytepe Anaokulundaki 36-72 aylık çocuklara, ailelere ve öğretmenlere uygulama istekleri Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 21 Şubat 2012 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Kullanımı İzin Formu



T. C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



06.02.2012

Sayın Araş. Gör. Özge METİN,

Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması (2011)* isimli çalışmamızın, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. Adı geçen çalışmadaki ölçme aracı sadece doktora tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Araştırmacı

Dr. Müge ŞEN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması (2011)* doktora tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araş. Gör. Özge Metin
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi ve
Araştırma Görevlisi

* Şen, M. ve Arı, M. (2011). Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 1-28.

EK 3. Çocuk Davranış Ölçeği ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Oyun Davranış Ölçeği Kullanımı İzin Formu

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi ABD.



03.03.2012

Sayın Araş.Gör. Özge METİN,

Tez çalışmanızda, Çocuk Davranış ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Oyun Davranış Ölçekleri'nin kullanmanız (ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla) tarafımdan uygun **bulunmuştur**. Adı geçen ölçekler sadece çalışmanızda kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Çalışmanızın tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜLA Y OGELMAN
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okulöncesi Eğitimi ABD.

Çocuk Davranış ve Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Oyun Davranış Ölçekleri'nin, çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araş.Gör. Özge METİN
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD

EK 4. Aile Bilgilendirme ve Katılım Formu

Değerli Anne ve Babalar;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında yaptığım doktora araştırmam hakkında size bilgi vermek için bu bilgilendirme mektubunu gönderiyorum. Araştırmamın amacı çocukların serbest oyunları sırasında akranlarına gösterdikleri davranışlar ile oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Bu kitapçıkta size katılım formuyla beraber araştırma için gerekli olan bazı bilgilere ait formları bulacaksınız. Vereceğiniz bilgiler araştırmam için son derecede önemlidir. Yanıtlarınız hiçbir şekilde bireysel değerlendirilmeyecek ve başkalarıyla paylaşılmayacak, sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük temelli olduğu için anketleri doldururken sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü rahatsızlık hissederseniz yanıtlama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Sizden alacağım bilgilerle beraber çocuğunuza kendi sınıfında, kendisiyle hiçbir etkileşime geçmeden bağımsız iki gözlemci tarafından serbest oyun sırasında sadece 10 dakika gözlem yapılacaktır. Gözlem sırasında çocuğunuz oyununa devam edecek herhangi bir şekilde müdahalede bulunulmayacaktır. Gözlemin amacı çocuğunuzun en doğal kendini ifade etme aracı olan oyunda gösterdikleri davranışları ortaya koymaktır. Çocuğunuza oyun oynarken gözlem yapılacağı için herhangi bir risk veya stres altında olmayacaktır.

Araştırma ile sorularınız olursa 0 312 297 86 25-119 veya 0 505 501 66 42 numaralı telefonlardan bana ulaşabilirsiniz. Dilerseniz sorularınızı ometin@hacettepe.edu.tr e-posta adresine de gönderebilirsiniz. Çocuğunuzun çalışmaya katılımı veya haklarının korunması ile ilgili bir sorularınız olduğunda Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu ve Komisyonlarına 0 312 305 10 82 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Araştırma sonunda çalışma ilgili bulguları benden talep edebilirsiniz.

Değerli zamanınızı bana ayırdığınız ve okul öncesi eğitimi alanındaki bilimin gelişmesi için gösterdiğiniz katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Saygılarımla

Araş. Gör. Uzm. Özge Metin

Doktora Tez Danışmanı: Prof.Dr. Belma Tuğrul

Araştırmaya katılmayı ve çocuğuma hiçbir müdahale edilmeden gözlem yapılmasına izin veriyorum. **Ad ve Soyadı:** **İmza:**

EK 5. Aile Demografik Bilgi Formu

Formun Doldurulduğu Tarih:

Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):

Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Kardeş Sayısı:

Kardeş yok ()

1 kardeş ()

2 Kardeş ()

3 Kardeş veya üstü ()

Annenin Yaşı: 25 ve altı () 26- 35 () 36- 45 () 46 ve üstü ()	Babanın Yaşı: 25 ve altı () 26- 35 () 36- 45 () 46 ve üstü ()
Anne eğitim durumu	Baba eğitim durumu
() Okur-yazar değil	() Okur-yazar değil
() Okur- yazar	() Okur- yazar
() İlkokul mezunu	() İlkokul mezunu
() Ortaokul mezunu	() Ortaokul mezunu
() Lise mezunu	() Lise mezunu
() Üniversite mezunu	() Üniversite mezunu
() Lisansüstü	() Lisansüstü

Anne-baba	
() Birlikte yaşıyor	() Ayrı yaşıyor(boşanmamış)
() Ayrı yaşıyor (boşanmış)	() Ayrı (eşlerden birinin ölümü)
() Kısmen ayrı yaşıyor (aileden birinin sık sık evden uzak (iş vb. gibi) gitmesi)	