

Araştırma

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ

An Investigation of Peer Bullying at Preschool Period

Gülümser GÜLTEKİN
AKDUMAN*

* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

ÖZET

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığını, akran zorbalığı türlerini ve özelliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma betimsel türdedir. Çalışma grubunu 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak amacı ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının daha fazla kendi hemcinslerine zorbalık uyguladıkları, erkek çocuklar arasında akran zorbalığının

daha fazla yaşandığı, en sık fiziksel zorbalığın görüldüğü, bununla birlikte ilişkisel ve sözel akran zorbalığının da okul öncesi dönemde görüldüğü belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, okul öncesi eğitim, okul öncesi dönem çocuk

ABSTRACT

This study was carried out to determine peer bullying in preschool period and peer bullying types and characteristics. This study type is a descriptive research. The working group was consisted of 53 preschool teachers. A questionnaire form made up of open-ended questions was used to gather data and the data obtained was analyzed through content analysis. The results of this research indicate gender differences in peer bullying occurrences. Peer bullying occurred more among male children. In addition preschool children tend to bully same sex peers. Although relational and verbal bullying were observed among preschool children, physical bullying occurred more often.

Key Words: Peer bullying, preschool education, preschooler

GİRİŞ

Çocuğun yaşamının ilk yıllarında aile çevresi birinci derecede etkili olmakla birlikte, daha sonraki yıllarda aile çevresi çocuğun tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Bu durumda okul öncesi eğitim kurumları çocukların yaşlılarıyla kendi çevrelerini oluşturup, sağlıklı ve doğal bir biçimde yaşayabilecekleri bir ortam sağlayarak, çocukların gelişimlerinde büyük önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim çocuğun, kendi bedensel yapısını tanıması, öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve vücudunu etkili bir

şekilde kullanabilmesine yardımcı olmaktadır (Aral ve diğ., 2002: 89). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların çoğunlukla ilk akran deneyimlerini yaşadıkları yer olmaları nedeniyle büyük önem kazanmaktadır (Wood ve diğ., 2002: 77). Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuk diğer çocuklarla beraber olma ihtiyacını karşılamakta ve grup oyunlarına katılarak benlik kavramının gelişmesi sağlanmaktadır. Çocuk bir arkadaş grubuna üye olarak kendi hakkında bilmediği özelliklerini öğrenecek, aile içindeki yerinden başka, yaşitlarıyla birlikte olduğunda kendi benliği hakkında daha gerçekçi bir yapının farkında olacaktır. Yeteneklerini keşfedip, gruba ne gibi katkıları olduğunu sosyal ortam içerisinde görecektir, güçlü ve zayıf yanlarını keşfedecek, kabul görme veya dışlanma gibi sosyal deneyimlerle karşı karşıya kalacaktır. Oynadığı oyunlarla kazandığı beceri derecesine göre çocuk gerçek sınırlarını keşfedecektir (Sevinç, 2004: 27).

Çeşitli kültürlerde yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların akranları ile başarılı etkileşiminin onların fiziksel (Çetin ve diğ., 2002: 19), zihinsel (Tekiner, 1996: 10; Cohen ve Rudolph, 1997: 44; Ladd ve diğ., 1997:1111; Woolfolk, 1998: 20; Doll ve diğ., 2003: 115), sosyal-duygusal (Merrell, 1995: 255; Mendez ve diğ., 2002: 1087; Squires, 2003: 21; Herrera ve Little, 2005: 78; Szewczyk ve diğ., 2005: 379; Beyazkürk ve diğ., 2007: 24) ve psikolojik (Ladd ve Burgess, 1999: 914; Sergin ve Giverts, 2003: 138; Prinstein ve diğ., 2005: 20; Gülay, 2009: 82) gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul öncesi dönemde başarısız akran etkileşiminin

ise hem kısa, hem de uzun vadede psikolojik (Kochenderfer ve Ladd, 1997: 59; Hodges ve Perry, 1999: 677; Hawker ve Boulton, 2000: 441; Kochenderfer ve Wardrop, 2001: 134; Kochenderfer, 2004: 329; Prinstein ve diğ., 2005: 11; Gülay, 2009: 83), sosyal-duygusal (Hodges ve Perry, 1999: 677; Brown ve diğ., 2001: 162; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003: 163; Hay ve diğ., 2004: 84; Ladd, 2006: 822), zihinsel ve akademik (Birch ve Ladd, 1997: 61; Brown ve diğ., 2001: 162; Crothers ve Levinson, 2004: 496; Cullerton-Sen ve Crick, 2005: 147) problemlerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır.

Akran ilişkilerinde, yaygın olarak görülmeğe başlayan akran zorbalığı, uzun yıllar boyunca tüm dünyada büyümenin doğal bir parçası olarak değerlendirilirken, son otuz yılda pek çok kültürde, giderek yaygınlaşan pek çok çalışma yapılmış ve akran zorbalığının yıkıcı etkileri daha net ve çarpıcı bir şekilde ortaya konulmuştur. Akran zorbalığı; saldırgan pozisyonda olan bir birey ile bir kurban arasında geçen ve saldırganın kurbanı bilinçli bir biçimde baskı altına alması, acı ve sıkıntı vermesiyle sonuçlanan, zorbanın kurbanı yaptıklarından haz aldığı ve dikkat edilmediği takdirde etkileri uzun süreli olabilen bir saldırganlıktır (Finnegan ve diğ., 1998: 1076). Akran zorbalığı ilgili ilk bilimsel çalışma Dan Olweus tarafından 1970 yılında İskandinav ülkelerinin okullarında gerçekleştirilmiş bir araştırma projesidir (Olweus, 1980: 644). Norveç'te üç çocuğun akran zorbalığına maruz kaldıkları için intihar etmeleri, bu ülkenin okullarında akran zorbalığına karşı ulusal bir etkinliğin başlatılmasına neden olmuştur (Alikışıfoğlu ve Ercan, 2007: 19). Sonraki yıllarda dünyanın pek çok

ülkesinde yapılan araştırmalar ve bu araştırmalarda ulaşılan bulgular, sorunun sadece İskandinav ülkeleriyle sınırlı olmadığını, dünyanın pek çok ülkesinde ciddi boyutlarda yaşandığını ortaya koymaktadır (O'Moore ve Hillery, 1989: 426; Rigby ve Slee, 1991: 615; Whitney ve Smith, 1993: 3; Genta ve diğ., 1996: 97; Byrne, 1999: 112; Harachi ve diğ., 1999: 279; Mellor, 1999: 91; Morita ve Diğ., 1999: 309; Smith, 1999: 68; Andreou, 2001:59; Karaman ve Çınkır, 2001: 236; Pateraki, 2001: 167; Pişkin, 2002: 531; Smith ve diğ., 2003: 175; Ahmed ve Braithwaite, 2004: 35; Eke ve Ögel, 2004: 22; Ulu-dağlı, 2004: 25; Güvenir, 2005: 9; Gültekin ve Sayıl, 2005: 47; Özcebe ve diğ., 2005: 21; Gini, 2006: 51; Karaman ve Çınkır, 2006:193; Yurtal ve Censeven, 2006:14; Alikayıfoğlu ve Er-can, 2007: 19; Borup ve Holstein, 2007: 58; Carlisle ve Rofes, 2007: 16; Vreeman ve Carroll, 2007: 78; Crothers ve Kolbert, 2008:132; Gadit ve Mugford, 2008: 463; Lamb ve diğ., 2009: 356).

Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ülkemizde yapılan çalışmaların, ilköğretim, lise ve üniversite yılarını kapsadığı, okul öncesi döneme odaklanılmadığı, yurt dışında ise nitel ve nicel araştırmaların yapıldığı, bununla birlikte korelasyonel araştırma, nedensel karşılaştırma araştırması, tarama araştırmalarının ve boylamsal çalışmaların yer aldığı dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalmanın ilerleyen yıllardaki psikolojik sorunların ve uyum sorunlarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğu (Ladd, 1990: 1081; Ladd ve Price, 1987: 1168; Szweczyk- Sokolowski ve Diğ., 2005: 379), akran ilişkileri

zayıf ve yetersiz olan çocukların okul başarısızlığı, şiddet, suça eğilim, içe ve dışa yönelik davranış problemleri, duygusal uyum problemleri gibi psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlıklar yaşadığı (Çetin ve Diğ., 2002: 19; Ladd, 2006: 822; Mendez ve Diğ., 2002: 1085), akranları tarafından reddedilen çocukların, ileriki yıllarda suç işleme, psikolojik problemler yaşamaya, okuldan kaçmaya eğilimli olabildikleri (Birch ve Ladd, 1997: 61; Chen ve Diğ., 2005: 417; Hall-Lande ve Diğ., 2007: 265; Johnson ve Diğ., 2000: 207) bildirilmektedir. Bununla birlikte saldırganlık, itaatkarlık, içine kapanıklık ve yalnızlık ile akran zorbalığına maruz kalma arasında pozitif ilişki olduğu, akran zorbalığına uğrayan çocukların depresif duygu durumu, kaygı, yatak ıslatma, iyi uyuyamama, mide ve baş ağrılarından yakındıkları (Schwartz ve Diğ., 1997: 665; Crick ve Bigbee, 1998: 337; Schwartz, 2000: 181) bildirilmektedir. Sonuçları son derece önemli olan akran zorbalığı konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların, ilköğretim, lise ve üniversite yılarını kapsadığı, okul öncesi döneme odaklanılmadığı dikkati çekmektedir. Oysa akran şiddetine maruz kalmanın gelişimi incelendiğinde, okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin başlanması ile birlikte akran zorbalığının görülmeye başladığı (Hanish ve Diğ., 2005: 3), erken yıllarda zorbalığı uygulayan ve maruz kalan çocukların ileriki yıllarda da bu davranışlarını devam ettirebildikleri belirlenmiştir (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003: 163). Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin yapısının ortaya konulması, akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi, bu problemlere yönelik çözümlerin geliştirilmesi açısından önem taşıırken,

suç ve şiddetin yaygınlaştığı günümüzde erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk vd., 2009: 16). Araştırmada; “uygun örnekleme” düşüncesinden yola çıkılarak bir “çalışma grubu” belirlenmiştir (Balci, 2010: 96).

YÖNTEM

Betimsel araştırma türünde olan bu çalışmada; veri toplama tekniği dikkate alındığında bu araştırma bir tarama (survey) araştırmasıdır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için

Çalışma Grubu

Araştırmaya Ankara ili ilçelerinden Çankaya (N:4), Etimesgut (N:3), Yenimahalle (N: 4), Keçiören (N: 3), Çubuk (N: 2) ilçelerinde hizmet veren toplam 16 bağımsız anaokulunda görev yapan,

Çizelge: 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgi

	Grup	f	%
Öğretmenin yaşı	20-24 yaş arası	3	5.6
	25-29 yaş arası	18	34.0
	30-34 yaş arası	21	39.6
	35 yaş ve üzeri	11	20.8
	Toplam	53	100
Öğretmenin cinsiyeti	Bayan	53	100
	Erkek	0	0
	Toplam	53	100
Öğretmenin eğitim durumu	Üniversite mezunu	53	100
	Toplam	53	100
Öğretmenin görev süresi	0-5 yıl arası	16	30.2
	5-10 yıl arası	27	50.9
	10 yıl üzeri	10	18.9
	Toplam	53	100
Öğretmenlik yaptığı yaş grubu	3-4 yaş grubu	27	50.9
	5-6 yaş grubu	26	49.1
	Toplam	53	100
Öğretmenlik yaptığı sınıfın mevcudu	20' den az	29	54.7
	20' den fazla	24	45.3
	Toplam	53	100

çalışmaya katılmayı kabul eden 53 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin tamamı üniversite mezunu ve bayandır. Öğretmenlerin %5,7'si (N: 3) 20-24, %34,0'ü (N: 18) 25-29, %39,6'sı (N:21) 30-34 ve %20,8'i (N: 11) 35 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %30,2'si (N: 16) 0-5 yıldır, %50,9' u 5-10 yıl ve %18,9' u ise 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %47,2'si (N: 25) 3-4 yaş grubu, %52,8'i (N: 28) 5-6 yaş grubu öğretmenidir. Öğretmenlerin sınıf mevcudu incelendiğinde; %41,5' inin (N: 22) sınıfında 20'den az, %58,5 ' inin (N: 31) ise 20' den fazla öğrenci olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada verileri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken, öncelikle literatür incelenmiş ve uygun sorulara karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda öğretmenlerin yaşı, en son mezun olduğu okul, cinsiyeti, öğretmenlik yaptığı süre, sınıf mevcudu ve öğretmenlik yaptığı yaş grubu sorularına yer verilmiştir. Akran zorbalığı ile ilgili açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunun ikinci kısmında ise; sınıflarında akran zorbalığını uygulayan, maruz kalan ve kışkırtan çocukların özellikleri, akran zorbalığının nedenleri ve sınıflarında bulunan çocukların birbirlerine ne tür zarar verici davranışlarda bulunduğu sorularına yer verilmiştir. Görüşme formu 2 uzman tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Ön uygulama Ankara' da bir Bağımsız Anaokulu'nda çalışan 3 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan soruları anlaşılır bulması ve önerilerinin olmaması üzerine veri toplama araçlarına son hali verilmiştir. Ardından çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere uygulanmıştır.

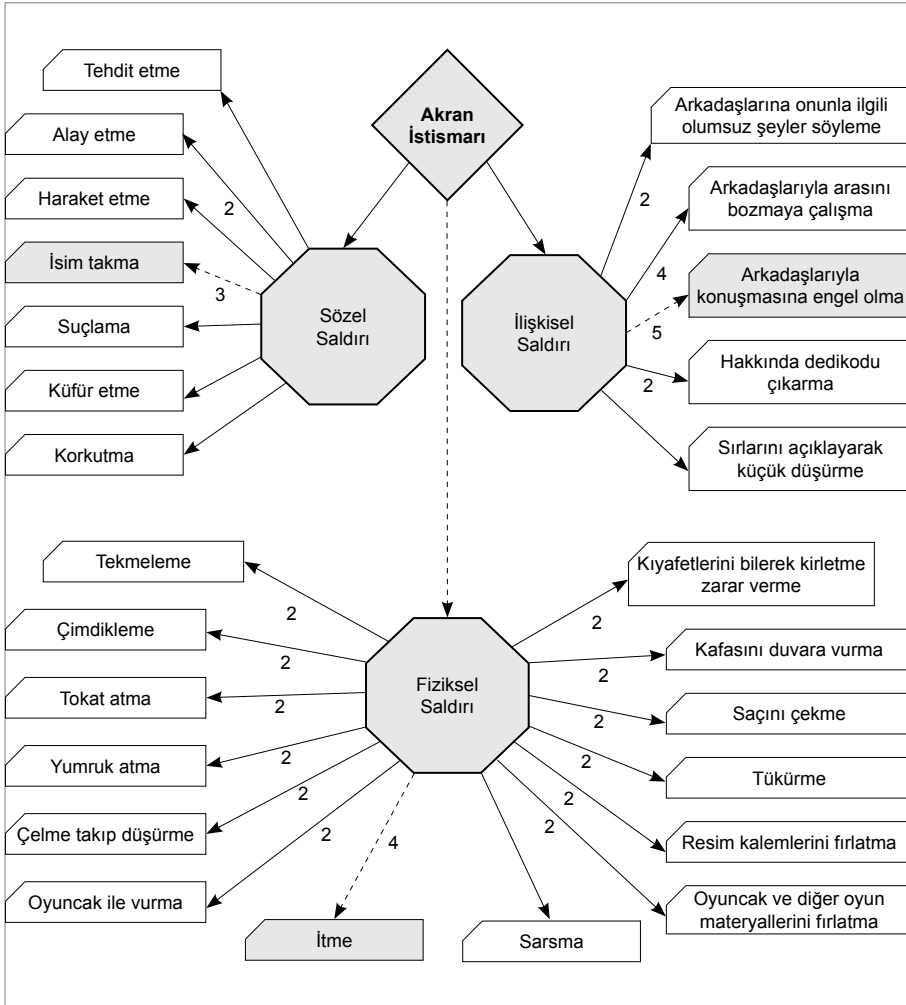
Verilerin Analizi

Okul öncesi eğitim alan çocukların birbirlerine uyguladıkları zarar verici davranışlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Diğer açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise olduğu gibi kodlanmıştır. Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanan içerik analizini yapabilmek için, öncelikle öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar cümle olarak kodlanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Toplam 26 madde olan bu cümleler 3 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar fiziksel saldırı, sözel saldırı ve ilişkisel saldırı kategorileridir. Tekmeleme, çimdikleme, tokat atma, yumruk atma, çelme takıp düşürme, oyuncak ile vurma, itme, sarsma, oyuncak ve diğer oyun materyallerini fırlatma, resim kalemlerini fırlatma, tükürme, saçını çekme, kafasını duvara vurma, kıyafetlerini bilerek kirletme ve kıyafetlerine bilerek zarar verme davranışları fiziksel saldırı kategorisinde, tehdit etme, alay etme, hakaret etme, isim takma, suçlama, küfür etme ve korkutma davranışları sözel saldırı kategorisinde, arkadaşlarına onunla ilgili olumsuz şeyler söyleme, arkadaşlarıyla arasını bozmaya çalışma, arkadaşlarıyla

konuşmasına engel olma, hakkında dedikodu çıkarma ve sırlarını açıklayarak küçük düşürme gibi çocuğun sosyal ilişkilerinin kasıtlı olarak bozulmasını sağlamaya yönelik ifadeler ilişkisel saldırı kategorisinde yer almıştır.

Araştırmacı tarafından her bir madde kategoriler altına yazılmıştır. İçerik analizi tekniğinin güvenilirliği için;

uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı formülü kullanılmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22,23). Bu nedenle kategoriler hakkında bilgi verildikten sonra, iki uzmana öğretmenlerin belirttiği 28 maddeyi 3 kategoriye ayırmaları istenmiştir. Kodlayıcılar arasında uygunluğu test eden bu formülün %70' den yüksek olması



Şekil 1. Öğretmenlerin verdiği cevapların dağılımı

beklenmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 23). Bu çalışmada %89 bulunmuştur. Tüm veriler araştırmacı tarafından SPSS 11.5 programı kullanılarak kaydedilmiş, tanımlayıcı istatistikler yapılmış ve frekans değerleri (f) ve yüzdelik (%) değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 53 okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek, formlar doldurulmuş, analizler yapılmış ve bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Çizelge 2. incelendiğinde; çocukların daha fazla kendi hemcinslerine zorbalık uyguladıkları (kızlar kızlara: %28.3, erkekler erkeklerle: %45.3) ve erkek

çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı dikkati çekmektedir.

Çizelge 3.' de akran zorbalığının nedenleri incelendiğinde; öğrencilerin en fazla oyuncak paylaşımı konusunda anlaşmazlık yaşadıklarında (%47.2), oyun kurmada lider olmak istediklerinde (%20.8) ve oyunda rol paylaşımı konusunda anlaşmazlık yaşadıklarında (%17.0) akranlarına zorbalık uyguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte; az sayıda da olsa bazı çocukların öğretmen ve arkadaşlarını kıskandıklarında (%5.7) ve oyun kurallarını bozan akranlarına (%9.4) zorbalık ettikleri dikkati çekmektedir.

Çizelge: 2. Cinsiyetlere göre akran zorbalığı davranışına ilişkin frekans ve % değerleri

Cinsiyet	f	%
Sınıfımda kızlar, erkeklerle akran zorbalığı uyguluyor.	5	9.4
Sınıfımda erkekler, kızlara akran zorbalığı uyguluyor.	9	17.0
Sınıfımda kızlar, kızlara akran zorbalığı uyguluyor.	15	28.3
Sınıfımda erkekler, erkeklerle akran zorbalığı uyguluyor.	24	45.3

Çizelge: 3. Akran zorbalığının nedenlerine ilişkin frekans ve % değerleri

Nedenler	f	%
Oyuncak paylaşımı	25	47.2
Oyun kurallarını bozma	5	9.4
Öğretmen ya da arkadaşlarını kıskanma	3	5.7
Oyun kurmada lider olma	11	20.8
Oyunda rol paylaşımı	9	17.0

Çizelge 4.' te tekmeleme, çimdikleme, vurma, yumruk atma gibi fiziksel nitelikli davranışlar fiziksel saldırı kategorisinde, tehdit etme, alay etme, hakaret etme, isim takma gibi sözel ifadeler sözel saldırı kategorisinde, çocuğun sosyal ilişkilerinin kasıtlı olarak bozulmasını sağlamaya yönelik ifadeler ilişkisel saldırı kategorisinde yer almıştır. En sık fiziksel saldırının (%54.7) görüldüğü, bununla birlikte ilişkisel (%26.4) ve sözel (%18.9) akran zorbalığının da okul öncesi dönemde görüldüğü dikkati çekmektedir.

Çizelge 5. incelendiğinde; sosyal becerisi yetersiz olan çocukların (%39.6) ve fiziksel olarak zayıf ve güçsüz olan çocukların (%26.4) akran zorbalığına daha sık hedef oldukları dikkati çekmektedir. Bu özellikleri takip eden diğer özellikler incelendiğinde ise; yakın arkadaşlık kurmada başarısız çocukların (%15.1), fiziksel çekiciliği az olan çocukların (%11.3), akranlarına göre daha az konuşkan, çekingen çocukların (%5.7) ve aşırı hareketli çocukların (%1.9) da akran zorbalığına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Akran zorbalığını uygulayan çocukların özellikleri incelendiğinde; fiziksel olarak güçlü çocukların (%50.9), sosyal becerisi yetersiz çocukların (%34.0), sınıftaki bir gruba veya kışkırtan çocuğa bağlı çocukların (%7.5) akran zorbalığı

uyguladığı belirlenmiştir. Akran zorbalığını kışkırtan çocukların fiziksel olarak çekici (%35.8), güçlü (%26.4) ve popüler (%37.7) çocuklar olduğu dikkati çekmektedir.

Çizelge 6.' da öğretmenlerin cevapları incelendiğinde erkek çocukların kendi hemcinslerine en fazla fiziksel şiddet kullandıkları (%79.2), kızların ise kendi hemcinslerine en fazla ilişkisel saldırganlık uyguladıkları (%60.0) görülmektedir. Bununla birlikte saldırganlık davranışları arasında kızların erkeklere daha fazla sözel saldırganlık (%60.0), erkeklerin ise kızlara daha fazla fiziksel saldırganlık (%77.8) gösterdikleri dikkati çekmektedir. Yaş gruplarına göre yapılan incelemede; her iki yaş grubunda da en fazla fiziksel saldırganlık görüldüğü, bununla birlikte 5-6 yaş grubunda, 3-4 yaş grubuna göre fiziksel saldırganlık oranı düşerken, sözel ve ilişkisel saldırganlık oranının arttığı dikkati çekmektedir.

TARTIŞMA

Araştırmada okul öncesi dönem çocukları arasında en sık fiziksel saldırının görüldüğü, bununla birlikte ilişkisel ve sözel akran zorbalığının da okul öncesi dönemde görüldüğü ve çocukların daha fazla kendi hemcinslerine zorbalık ettikleri dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönem çocukları üç yaşına

Çizelge: 4. Akran zorbalığı türlerine ilişkin frekans ve % değerleri

Türler	f	%
Sözel akran zorbalığı	10	18.9
Fiziksel akran zorbalığı	29	54.7
İlişkisel akran zorbalığı	14	26.4

Çizelge: 5. Akran zorbalığına maruz kalan, uygulayan ve kışkırtan çocukların özelliklerine ilişkin frekans ve % değerleri

Akran Zorbalığına Maruz Kalan	f	%
Sınıfta fiziksel olarak zayıf ve güçsüz çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	14	26.4
Sınıfta sosyal becerisi yetersiz olan çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	21	39.6
Sınıfta aşırı hareketli çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	1	1.9
Sınıfta yakın arkadaşlık kurma konusunda başarısız çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	8	15.1
Sınıfta diğer akranlarına göre daha az konuşkan, çekingen çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	3	5.7
Sınıfta fiziksel çekiciliği az olan çocuklar akran zorb. maruz kalıyorlar.	6	11.3
Akran İstismarını Uygulayan		
Sınıfta fiziksel olarak güçlü çocuklar akran zorb. uyguluyor.	27	50.9
Sınıfta kışkırtan çocuğa bağlı ve onu seven çocuklar akran zorb. uyguluyor.	4	7.5
Sınıfta bir grubu olan, bu gruba bağlı çocuklar akran zorb. uyguluyor.	4	7.5
Sınıfta sosyal becerisi yetersiz olan çocuklar akran zorb. uyguluyor.	18	34.0
Akran İstismarını Kışkırtan		
Sınıfta fiziksel olarak çekici çocuklar akran zorb. kışkırtıyor.	19	35.8
Sınıfta popüler çocuklar akran zorb. kışkırtıyor.	20	37.7
Sınıfta fiziksel olarak güçlü çocuklar akran zorb. kışkırtıyor.	14	26.4

Çizelge: 6. Cinsiyet ve yaş grubuna göre; akran zorbalığı davranışının türüne ilişkin frekans ve % değerleri

Cinsiyet	Akran İstismarı Davranışı (f-%)							
	Sözel	Fiziksel	İlişkisel			Toplam		
Kızların, erkeklere uyg.	3	60.0	1	20.0	1	20.0	5	100.0
Erkeklerin, kızlara uyg.	1	11.1	7	77.8	1	11.1	9	100.0
Kızların, kızlara uyg.	4	26.7	2	13.3	9	60.0	15	100.0
Erkeklerin, erkeklere uyg.	2	8.3	19	79.2	3	12.5	24	100.0
Yaş Grubu								
3-4 yaş grubu	3	11.1	19	70.4	5	18.5	27	100.0
5-6 yaş grubu	7	26.9	10	38.5	9	34.6	26	100.0

geldiklerinde, aynı cinsiyetten akranlarını daha sık tercih etmekte ve bu durum ilköğretim dönemine kadar sıklığı artarak devam etmektedir (Schrepferman ve diğ., 2006: 50). Araştırmada çocukların daha fazla kendi hemcinsi akranlarına zorbalık uygulamalarının nedeni, onları tercih etmelerinden ve onlarla daha fazla birlikte zaman geçirmelerinden kaynaklanabilir. Araştırma akran zorbalığı davranışının okul öncesi dönemde görülmeye başlandığını göstermektedir. Nitekim çeşitli kültürlerde yapılan çalışmalarda; akran zorbalığı davranışının okul öncesi dönemde ortaya çıktığı ve bu davranışların ilerleyen yıllarda artarak devam ettiği vurgulanmaktadır (Monks ve diğ., 2002: 458; Estrem ve diğ., 2003: 53; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003: 163; Casas ve diğ., 2004: 355; Hart ve diğ., 2006: 554; Azurmendi ve diğ., 2007: 195). Ayrıca çocukların fiziksel

saldırganlığı daha sık kullanmalarının nedeni, dil gelişiminin ileri düzeyde olmamasından, anne-baba tutumlarından ya da sınıftaki akranlarının davranışlarından kaynaklanabilir.

Araştırmada erkek çocukların kendi hemcinslerine en fazla fiziksel şiddet kullandıkları, kızların ise kendi hemcinslerine en fazla ilişkisel saldırganlık uyguladıkları ve erkek çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte saldırganlık davranışları arasında kızların erkeklere daha fazla sözel saldırganlık, erkeklerin ise kızlara daha fazla fiziksel saldırganlık gösterdikleri dikkati çekmektedir. Erkek çocukların fiziksel, kız çocukların ise sözel saldırganlık uygulamaları, toplumdaki çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabilir. Çünkü bir toplumdaki cinsiyet rolü ve değer yargıları; o toplumdaki zorbalık davranışı üzerinde etkili

olan önemli faktörlerdendir. Toplumumuzda erkek çocukların fiziksel güçlerini göstermek amacıyla yaptığı saldırganca davranışlar toplumsal kalıpların da etkisiyle anne-baba tarafından hoş görülmemekte, hatta zaman zaman teşvik edilmektedir. Kız çocukların ise bu tür davranışları kabul görmemekte, erkek çocuklara göre daha narin, terbiyeli, sakin olmaları konusunda desteklenmektedirler. Saldırganca davranışlar sergileyen erkekler atılğan ve güçlü olarak kabul edilmekte, hatta bazen saldırganlık erkeklik ve mertlik simgesi olarak değerlendirilmektedir (Köknel, 1986). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu durumun sadece ülkemizde sınırlı olmadığı, diğer ülkelerde de yapılan çalışmalarda okul öncesi dönem erkek çocuklarında akran zorbalığının daha sık yaşandığı, erkek çocukların fiziksel zorbalığı, kız çocukların ise sözel ve ilişkisel saldırganlığı daha sık kullandığı görülmektedir (Monks ve diğ., 2002: 458; Estrem ve diğ., 2003: 53; Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003: 163; Casas ve diğ., 2004: 355; Hart ve diğ., 2006: 554; Azurmendi ve diğ., 2007: 195). Erkek çocuklar; fiziksel saldırganlık davranışları sonucunda akranlarından daha fazla onay göreceklarını düşünebilirler. Nitekim literatürde de erkek çocukların genellikle saldırgan davranışlarından kızlara göre daha hoşnut oldukları (Perry ve Diğ., 1990: 1310), bununla birlikte kızların ise akran gruplarında fiziksel saldırganlık davranışlarını onaylamadığı belirtilmektedir (Rodkin ve Hodges, 2003: 384).

Yaş gruplarına göre yapılan incelemede; her iki yaş grubunda da en fazla fiziksel saldırganlık görüldüğü, bununla birlikte 5-6 yaş grubunda, 3-4 yaş

grubuna göre fiziksel saldırganlık oranı düşerken, sözel ve ilişkisel saldırganlık oranının arttığı dikkati çekmektedir. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar akranları ile nesnelere sahiplenme konusunda anlaşmazlıklar yaşarken, dil gelişimi ileri düzeyde olmadığı için fiziksel saldırganlığa başvurabilmektedirler (Ladd ve diğ., 1996: 1103; Hay, 2006: 39). Çalışmada yaş arttıkça fiziksel saldırganlıktan sözel saldırganlığa geçiş sözel becerilerin yaşla birlikte artması ve sözlerin de en az fiziksel saldırılar kadar incitici olabileceğinin farkına varılmasıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte dil gelişimi anlaşmazlıklar karşısında uzlaşmacı çözümlerin bulunmasını da beraberinde getirebildiği için, fiziksel nitelikli davranışların azalmasına neden olabilir. Literatürde sözel becerilerin artmasıyla, sözel akran zorbalığı türlerinin arttığını vurgulayan çalışmalar vardır (Perry ve diğ., 1990: 1310; Warm, 1997: 97,98).

Araştırmada öğrencilerin en fazla oynayacak paylaşımı konusunda anlaşmazlık yaşadıklarında, oyun kurmada lider olmak istediklerinde ve oyunda rol paylaşımı konusunda anlaşmazlık yaşadıklarında zorbalık ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte; az sayıda da olsa bazı çocukların öğretmen ve arkadaşlarını kıskandıklarında ve oyun kurallarını bozan akranlarına zorbalık ettikleri dikkati çekmektedir. Bu durum çocukların sosyal becerilerini henüz yeterince kazanamamasından kaynaklanabilir. Araştırma sonuçları ayrıca sosyal becerisi yetersiz olan çocukların ve fiziksel olarak zayıf ve güçsüz olan çocukların akran zorbalığına daha sık hedef olduklarını göstermektedir. Bu özellikleri takip eden diğer özellikler incelendiğinde ise; yakın arkadaşlık kurmada

başarısız çocukların, fiziksel çekiciliği az olan çocukların, akranlarına göre daha az konuşkan, çekingen çocukların ve aşırı hareketli çocukların da akran zorbalığına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Akran zorbalığını uygulayan çocukların özellikleri incelendiğinde; fiziksel olarak güçlü çocukların, sosyal becerisi yetersiz çocukların, sınıfında ki bir gruba veya kışkırtan çocuğa bağlı çocukların akran zorbalığını uyguladığı belirlenmiştir. Akran zorbalığını kışkırtan çocukların fiziksel olarak çekici, güçlü ve popüler çocuklar olduğu dik-kati çekmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk günlük yaşamda karşılaşacağı olaylar ile başa çıkabilmek için gerekli altyapıyı oluşturma ve geliştirme çabası içindedir. Bu dönemde çocuk benmerkezci yapısı nedeniyle sadece kendini düşünüp, başkasının yaşadıklarını anlayamayabilir, akranlarının bakış açısını görüp, değerlendiremeyebilir. Çocuklar birlikte oynamaya, karşılıklı konuşmaya başlayıp, işbirliği yapabilir hale geldikçe sosyal becerileri de gelişmeye başlayacaktır. Sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerilerdir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin yanı sıra sosyal ve kültürel faktörler de sosyal becerilerinin gelişimi üzerine etkili olabilir (Worden, 2002:7). Yapılan çalışmalar zayıf sosyal beceriye sahip olan çocukların akranları tarafından daha fazla dışlandıklarını (Seevers ve Jones-Blank, 2008: 2) ve akranları arasında daha az popüler olduklarını (Sergin ve Giverts, 2003: 137), bununla birlikte sosyal becerileri yetersiz çocuklarda hem dışa yönelen davranış problemleri (saldırganlık, karşı gelme vb), hem de içe yönelen

davranış problemlerinin (korku, huzursuzluk, içe kapanıklık) gelişme riskinin fazla olduğunu (Merrell, 1995: 231; Squires, 2003: 3; Rocha-Derker, 2004: 3; Herrera ve Little, 2005: 78) göstermektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, son yirmi yılda okullardaki şiddet olaylarının artmasını sosyal bir problem olarak ele alan; zayıf sosyal becerilere sahip olan çocukların okul yıllarında akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığına ve akran zorbalığına maruz kalan çocukların ise günlük sosyal etkileşim becerilerini nitelikli ve kolay bir şekilde sürdürebilmeye yetersizlik gösterdikleri ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Smith ve Sharp 1994: 8; Rigby, 1998: 11; Rigby ve diğ., 2004: 1; Fox ve Boulton, 2005: 314).

Çalışmada akran zorbalığına maruz kalan, uygulayan ve kışkırtan çocuklar olduğu belirlenmişse de; okul öncesi dönem çocuklarda akran zorbalığı sürecini inceleyen araştırmacılar zorba, kurban ve kışkırtıcı çocuklar dışında; izleyici çocuklar, kurbanı savunan çocuklar ve ilgilenmeyen çocuklar olduğunu belirtmektedirler (Camodeca ve Goossens, 2005: 186; Monks, Ruiz ve Val, 2002; 458; Smith ve diğ., 2003: 175).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma literatürde akran zorbalığı olarak kabul edilen pek çok davranışın, okul öncesi dönemde görüldüğünü göstermektedir. Son yıllarda artan şiddet olayları, bu konunun geniş çaplı düşünülmesi gerektiğini ve önemli bir sosyal sorun olarak kabul edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuçları son derece önemli olan akran zorbalığı konusunda ülkemizde yapılan çalışmaların, ilköğretim, lise ve üniversite yıllarını kapsadığı, okul öncesi döneme odaklanılmadığı

dikkati çekmektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin yapısının ortaya konulması, akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin belirlenmesi, bu problemlere yönelik çözümlerin geliştirilmesi açısından önem taşırken, suç ve şiddetin yaygınlaştığı günümüzde erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından da önem taşımaktadır. Dünyada pek çok ülke akran zorbalığı ile ilgili önleme programları hazırlamaktadır. Türkiye'yi temsil edecek bir örneklem grubunu kapsayan çalışmalar planlanabilir. Bu tür çalışmalar, ülke genelinde hazırlanacak okul öncesi akran zorbalığını önleme programı için önemli bir veri oluşturacaktır. Önleme programları hazırlanırken, risk gruplarının belirlenmesi, programın önceliklerinin saptanması açısından gereklidir. Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak akran zorbalığı davranışlarının takip edildiği boylamsal çalışmalar planlanabilir. Okul öncesi çocuklar için akran zorbalığının belirleme ölçekleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ahmed, E. ve Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause and concern for both families schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.

Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42, 19-25.

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-67.

Aral, N., Kandır, A., Yaşar, M.C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı* (2. Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Azurmendi, A., Braza, F., Braza, P., Cardas, J., Carerras, M., Garcia, A., Martin, J., Sorozobal, A. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35, 195-221.

Balcı A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Beyazkürk, D., Anlak, S., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.

Birch, S.H., Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.

Borup, I., Holstein, B. E. (2007). School children who are victims of bullying report benefit from health dialogues with the school health nurse. *Health Education Journal*, 66, 58-67.

Brown, W.H., Odom, S.L., Conray, M.A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162- 175.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 16.

Byrne, B. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London and New York: Routledge: 112-127.

Camodeca, M., Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.

Carlisle, N., Rofes, E. (2007). School bullying: do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13, 16-26.

Casas, J. Crick, N., Jansen, E., Ostrov, J., Woods, K. (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 (2), 355-371.
- Chen, X., Chang, L., He, Y., Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development*, 76(2), 417-434.
- Cohen, D. ve Rudolph, M. (1997). Kindergarten and Early Schooling, USA.
- Crick, N. B., Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization informational approach. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43, 132-139.
- Crothers, L. M., Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- 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(2), 147-160.
- Çetin, F., Bilbay, A.A., Kaymak, D.A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Doll, B., Murphy, P., Song, S. Y. (2003). Their relationship between children's self-reported recess problems and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41, 113-130.
- Eke, C.Y., Ögel, K. (2004). İstanbul'daki okullarda suç ve şiddetin yaygınlığı. *1.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*, s.22, İstanbul.
- Estrem, T., McEvoy, M., Olson, M., Rodriguez, M. (2003). Assessing relational and physical aggression amongpreschool children: intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 53-63.
- Finnegan, R. A., Hodges, E.V., Perry, D. G. 1998. Victimization by pers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Fox, C.L., Boulton, M.J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Gadit, A.M, Mugford, G. (2008). A pilot study of bullying and harassment among medical professionals in Pakistan, focussing on psychiatry: need for a medical ombudsman. *Journal of Medical Ethics*, 34, 463-466.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology*, 11, 97-110.
- Gillies- Rezo, S., Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: kindergartens' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44 (1), 51-65.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gültekin, Z., Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15), 47-62.
- Güvenir, T. 2005. *Okulda akran istismarı*. Kök Yayıncılık, Ankara, 9-49.
- Hall-Lande, J. D., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., Noumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265-286.

- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.
- Harachi, T. W., Catalano, R. F., Hawkins, J. D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London and New York: Routledge, 279-295.
- Hart, C., Jin, S., Nelson, D., Olsen, J, and Yang, D. (2006). Aversive parenting in china: associations with child physical and relational aggression. *Child Development*, 77, 554-572.
- Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 41(4), 441- 455.
- Hay, D. F., Payne A., Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar pers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Herrera, M., Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 55, 77-90.
- Hodges, E. V. E., Perry D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by pers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., Poteat, M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Karaman, K.Y., Çinkır, Ş. (2001). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Karaman, K.Y., Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kochenderfer, L. B., Wardrop, S. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151.
- Kochenderfer- B. J., Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer, L.B. (2004). Peer victimization: The role of emotions in adaptive and maladaptive coping. *Social Development*, 13(3), 329-349.
- Köknel, Ö. (1986). Kaygıdan mutluluğa kişilik. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by pers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An Examination of four predictive models. *Child Development*, 77(4), 822-846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.

- Ladd, G. W., Kochenderfer- Ladd, B., Coleman, C. C. (1997). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lamb, J., Pepler, D. J., Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55, 356-360.
- Mellor, A. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. London and New York: Routledge, 91-111.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African- American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085-1100.
- Merrell, K.W. (1995). Relationships among early childhood behavior rating scales: Convergent and discriminant construct validity of preschool and kindergarten behavior scales. *Early Education and Development*, 6 (3), 253-264.
- Monks, C. Ruiz, R., Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., Taki, M. (1999). The nature of school bullying: A cross-national perspective. London and New York: Routledge, 309-323.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescents boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- O'Moore, M., Hillery, B. (1989). Bullying in dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Özcebe, H., Üner, S., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., Şeker, A. (2005). Ankara'da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adölesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi. 1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, s.21, İstanbul.
- Pateraki, L. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-176.
- Perry, D., Williard, G. J., Perry, C. (1990). Peers perception of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: Preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24.
- Rocha-Docker, M.S. (2004). The development and validation of the proactive assessment of social skill for preschool children. Unpublished doctoral dissertation. Presented to the College of Education and the School of University of Oregon. Proquest Information and Learning Company.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Rigby, K. (1998). Bullying in schools and what to do about it? Markham, Ont.: Pembroke pub.
- Rigby, K., Slee, P.T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K., Smith, P.K., Pepler, D. (2004). Working prevent school bullying key issues. Bullying in schools: how successful can interventions be?. 1-13 (Ed. Peter smith; ken rigby, debra pepler). Publisher: Cambridge university pres.
- Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospecti-

- ve risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 50-61.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, K.A., Bates J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in childrens peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- SeEVERS, R.L., Jones-Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. *National Forum of Special Education*, 19 (1), 1-8.
- Sergin, C., Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (Edt: John O. Grene and Brant Raney Burleson). Lawrence Erlbaum Associates: 137-138.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Squires, J. (2003). The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. Early Identification Program. University of Oregon Eugene, Oregon, USA. 1-29.
- Smith, P. K. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London and New York: Routledge, 68-90.
- Smith, P.K., Singer, M., Hoel, H., Cooper,C.L. (2003). Victimization in the school and workplace: Are there any links?. *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Smith, P.K., Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Publisher: Taylor&Francis, Inc.
- Szewczyk- Sokolowski, M., Bost, K.K., Wainwright, A.B. (2005). Attachment, temperament and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397.
- Tekiner, Ö. (1996). Okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğa kazandırdıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 10.
- Tavşancıl E., Aslan E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi, 22-81.
- Uludağlı, N. P. (2004). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu, s.25, İstanbul.
- Vreeman, R. C., Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Warm, T. (1997). The role of teasing in development and vice versa. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18, 97-101.
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wood, J. J., Cowan, P. D., Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), 72-88.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology. Active learning edition* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.16-24
- Worden, L. J. (2002). *Social interactions and perceptions of social skills of children in inclusive preschools*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Delaware, USA.
- Yurtal, F., Cenkseven, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*, s.14, İstanbul.

