

2023

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ABD

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİDEM DEMİR

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞINI
GÖLGE OYUNU TEMELLİ
ÖNLEME PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİDEM DEMİR

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN
ZORBALIĞINI GÖLGE OYUNU TEMELLİ
ÖNLEME PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİDEM DEMİR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Didem DEMİR**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı**Tezin Savunma Tarihi :** 16/06/2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU

Dr. Öğr. Üyesi Nasibe Kandemir ÖZDİNÇ

İmzasıEğitim Bilimleri Enstitüsü OnayıDoç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Didem DEMİR

Öğrenci Numarası: 202623111015

Tezin Savunma Tarihi: 16/06/2023

ÖN SÖZ

Bu çalışma, okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığını gölge oyunu temelli bir önleme programı ile önlemek için yürütülmüştür. Ortaya konan sonuçlar tasarlanan programın okul öncesi dönemdeki akran zorbalığını önlediğini göstermektedir. Bu anlamda çalışmanın bilime katkı sağlamasını temenni ediyorum. Yüksek lisans eğitimimin ilk ders gününden pandemi sürecinin öğrenci-öğretmen ilişkisine mesafe koymasına rağmen psikolojik danışman kimdir'i psikolojik danışman kimliğiyle, öğretmen duruşuyla ve her şeyden önemlisi şahsiyetiyle öğreten, yapmış olduğu çalışmalarıyla her zaman takdir ettiğim, sahip olduğu hiçbir bilgi birikimini tez sürecim boyunca esirgemedi paylaşan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve bu süreçte kurduğumuz öğrenci-öğretmen ilişkisinin bundan sonra da iki mestektaş olarak devam edeceğini bilmenin mutluluğu ile kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU'na çok teşekkür ederim.

Tez jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet MURAT'a, Dr. Öğr. Üyesi Nasibe Kandemir ÖZDİNÇ'e, araştırmanın uygulama aşamasında desteklerini esirgemeyen Naime Durdu Doğmuş Anaokulu'nun müdiresi Sayın Gülbin TABAKÇIOĞLU'na, çalışmaya canı gönülden katılan öğretmenlere, öğrencilere ve öğrencilerin velilerine misafirperverlikleri için teşekkür ederim.

Bana varlığıyla her daim ışık olan, eğitimleriyle başarılarıyla meslek hayatımda pes etmemeye örnek olan, bir annenin yapabileceğinden çok daha fazlasını yaparak vefanın ne demek olduğunu öğreten, ablam Deniz KÖMÜRLÜOĞLU'nu bana bu hayatta daimi arkadaş olarak doğuran canım annem Filiz ERASLAN'a ne kadar teşekkür etsem yetmez ama sonsuz teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren sevgisini ve desteğini her zaman hissettiğim, her zaman yanımda olan, araştırmamda kullanmış olduğum gölge oyunu karakterlerinden Meti'ye can veren sevgili eşim Muhammed Metin DEMİR'e teşekkür ederim.

Didem DEMİR

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞINI GÖLGE OYUNU TEMELLİ ÖNLEME PROGRAMI

DEMİR, Didem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Doç. Dr. İbrahim TANRIKULU

Haziran-2023, 157 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı bir yöntem olan gölge oyununu kullanarak okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığını önlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin bilgilerini ve becerilerini zenginleştirmek, öğretmenlerin ve öğrencilerin zorbalıkla ilgili davranışlarında ve tutumlarında olumlu değişimler yaratmak, akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerini içselleştirmek hedeflenmiştir. Üç haftalık uygulama süreci boyunca fiziksel, ilişkisel ve sözlü zorbalık türlerine ilişkin hikayelere dayalı altı adet birbirinden farklı gölge oyunu oynatılmış, dramatizasyon ile öğrencilerin canlandırma yapması istenmiştir. Oturumlar arasındaki zamanlarda öğrencilerin gölge oyunu oynamaları teşvik edilerek kalıcılığın arttırılması beklenmiştir. Dört haftalık izleme süreci boyunca öğretmen teşviki ile öğrencilerin gölge oyunu oynaması sağlanarak kalıcılığın devam etmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın deseni, karma araştırma türlerinden eşzamanlı (paralel yakınsayan) desendir. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup örneklem üç okul öncesi öğretmeni ve 45 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel veri toplamak için *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*, nitel veri toplamak için *Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu*, *Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*, *İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu* ve *Öğrenci Gözlem Formu* kullanılmıştır. Nicel veri analizinde, betimsel analiz yöntemi ile grafik gösterimi kullanılmıştır. Nitel veri analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre uygulanan program sayesinde akran zorbalığının toplam puanlarında iyileşme görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerde akran zorbalığına ilişkin bilgi ve farkındalık artmış, akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerine ilişkin kalıcı öğrenme sağlanmıştır. Mağdur, zorba ve izleyici rollerinde azalma görülmüştür. Araştırmanın sonucunda akran zorbalığını önlemek amacıyla sosyal duygusal becerilerde olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, alan yazındaki araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi, Akran zorbalığı, Gölge oyunu, Önleme programı, Baş etme stratejisi

ABSTRACT

SHADOW PLAY BASED PREVENTION PROGRAM FOR PEER BULLYING IN PRESCHOOL

DEMİR, Didem

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Department of Guidance and Psychological Counseling

Assoc. Prof. Dr. İbrahim TANRIKULU

June-2023, 157 pages

The aim of this study was to prevent peer bullying in preschool period by using a shadow play, as a creative method. In line with this purpose, it was aimed to enrich the knowledge and skills of the teachers and students participants about peer bullying, to create positive changes in the behaviors and attitudes of teachers and students about bullying, and to internalize the methods of coping with peer bullying. During the three-week implementation process, six different shadow plays based on stories about physical, relational and verbal bullying were played, and students were asked to act out with dramatization after the play. In the intervals between the sessions, students were encouraged to play shadow plays to increase retention period. During the four-week follow-up period, it was aimed to continue the retention period by encouraging the students to play shadow play with teacher's encouragement. The design of the study was a simultaneous (parallel convergent) design, one of the mixed research types. The sample of the study was determined by purposive sampling method and consisted of three preschool teachers and 45 students. *The Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form* was used to collect quantitative data, and the *Pre-Practice Teacher Interview Form*, *Post-Practice Teacher Interview Form*, *Follow-up Teacher Interview Form* and *Student Observation Form* were used to collect qualitative data. Descriptive analysis method and graphical representations were used in quantitative data analysis, while content analysis was used in qualitative data analysis. According to the quantitative results of the study, there was an improvement in the total scores of peer bullying. According to the qualitative results of the study, knowledge and awareness about peer bullying increased in teachers and students, and permanent learning about methods of coping with peer bullying was provided. The frequency of victim, bully and bystander roles also decreased. As a result of the research, positive improvements in social emotional skills were observed. These findings were discussed in the light of the existing literature.

Keywords: Preschool, Peer bullying, Shadow play, Prevention program, Coping strategy

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Döneminin Genel Özellikleri	9
2.1.1. Okul Öncesi Döneminin Gelişim Özellikleri.....	10
2.1.1.1. Fiziksel gelişim.	10
2.1.1.2. Bilişsel gelişim.....	11
2.1.1.3. Dil gelişimi.....	11
2.1.1.4. Psikososyal gelişim.	12

2.2. Okul Öncesi Döneminde Görülen Davranışsal Sorunlar	12
2.3. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle Olan İlişkisi	14
2.4. Akran Zorbalığı	15
2.4.1. Akran Zorbalığı Türleri	15
2.4.1.1. Fiziksel zorbalık.	15
2.4.1.2. Sözlü zorbalık.	16
2.4.1.3. İlişkisel zorbalık.	16
2.4.2. Akran Zorbalığının Nedenleri	16
2.4.3. Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Rollerini	17
2.4.3.1. Zorba.	17
2.4.3.2. Mağdur.	18
2.4.3.3. Zorba/Mağdur.	18
2.4.3.4. İzleyici.	19
2.4.4. Akran Zorbalığıyla Baş Etme Stratejileri.....	19
2.5. Okul Öncesi Döneminde Akran İlişkileri ve Akran Zorbalığı	22
2.6. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığının Nedenleri	23
2.7. Okul Öncesi Döneminde Zorbalığın Meydana Geldiği Zamanlar ve Mekânlar.	24
2.8. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığının Sonuçları	25
2.9. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Araştırmalar	25
2.9.1. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Ulusal Araştırmalar..	25
2.9.2. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Uluslararası Araştırmalar	28
2.9.3. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığını Önlemeyle İlgili Ulusal Araştırmalar	29
2.9.4. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığını Önlemeyle İlgili Uluslararası Araştırmalar	32
2.10. Gölge Oyunu Nedir?	34
2.10.1. Hacivat-Karagöz Oyununun Özellikleri	34
2.10.2. Hacivat-Karagöz Oyununun Bölümleri	34
2.10.3. Eksen Kişilerin Özellikleri.....	35
2.11. Dramatizasyon Yöntemi Nedir?	36

2.12. Okul Öncesinde Gölge Oyunu Dramatizasyonu İle Öğrenme	36
2.13. Yapılan Çalışmada Gölge Oyunu Dramatizasyonunun Kullanımı	38
2.14. Özet	39

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.3.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu	49
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	50
3.3.2.1. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu.	51
3.3.2.2. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu.	51
3.3.2.3. İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu.....	52
3.3.3. Öğrenci Gözlem Formu	53
3.4. Veri Toplama Süreci	55
3.4.1. Veri Toplamadan Önceki Süreç.....	56
3.4.2. Veri Toplama Süreci	59
3.4.3. Veri Toplandıktan Sonraki Süreç	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi	65
3.5.1. Nicel Veri Analizi.....	66
3.5.2. Nitel Veri Analizi	67

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular	70
4.1.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'ndan Elde Edilen Bulgular	71
4.1.1.1. Katılımcıların ön-test, test, son-test madde bulguları.	71
4.1.1.1.1. K1 ön-test, test, son-test madde bulguları	71

4.1.1.1.2. K2 ön-test, test, son-test madde bulguları	72
4.1.1.1.3. K3 ön-test, test, son-test madde bulguları	74
4.1.1.2. Katılımcıların ön-test, test, son-test toplam puan bulguları.....	75
4.1.1.3. Nicel bulguların madde bazında değerlendirmesi.	76
4.2. Nitel Bulgular	82
4.2.1. Görüşme Aracıyla Elde Edilen Bulgular.....	83
4.2.1.1. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen bulgular.	84
4.2.1.2. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen bulgular.	90
4.2.1.3. İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Öğretmen Formu'ndan elde edilen bulgular.....	102
4.2.2. Gözlem Aracıyla Elde Edilen Bulgular.....	108
4.2.2.1. Öğrenci Gözlem Formu'ndan elde edilen bulgular.	110
4.2.2.1.1. Uygulama Sürecinde Öğrenci Gözlem Formu'ndan elde edilen bulgular.....	110
4.2.2.1.2. İzleme Sürecinde Öğrenci Gözlem Formu'ndan elde edilen bulgular.....	112

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Tartışma	116
---------------------	-----

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	126
6.2. Öneriler	129
6.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	129
6.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına Öneriler	130
6.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler	130
6.2.4. Ebeveynlere Öneriler	131
6.2.5. Diğer Paydaşlara Öneriler	131

KAYNAKLAR	133
EKLER.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	160
VITAE.....	160

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Karma desene sahip araştırmanın uygulama süreci.....	43
Tablo 3.2. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri	45
Tablo 3.3. Katılımcıların sınıflarının demografik bilgileri	45
Tablo 3.4. Gözlem Formu uygulama süreci.....	54
Tablo 3.5. Veri toplama süreci.....	56
Tablo 3.6. Gölge Oyunu Temelli Akran Zorbalığını Önleme Programı'nın planı	59
Tablo 3.7. 1.oturum planı	60
Tablo 3.8. 2.oturum planı	61
Tablo 3.9. 3.oturum planı	61
Tablo 3.10. 4.oturum planı.....	62
Tablo 3.11. 5.oturum planı.....	63
Tablo 3.12. 6.oturum planı.....	64
Tablo 4.1. K1 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri.....	72
Tablo 4.2. K2 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri.....	73
Tablo 4.3. K3 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri.....	75
Tablo 4.4. Akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşler	84
Tablo 4.5. Akran zorbalığının türlerine ilişkin görüşler.....	85
Tablo 4.6. Öğrencilerde en çok gözlemlenen akran zorbalığı çeşidi	85
Tablo 4.7. Öğrencilerde gözlemlenen akran zorbalığının sıklığı	86
Tablo 4.8. Şu anki sınıflarda öğrencilerin akran zorbalığından nasıl etkilendiği	87
Tablo 4.9. Akran zorbalığını önleme için şu anki sınıflarda yapılan çalışmalar	88
Tablo 4.10. Akran zorbalığıyla karşılaşıldığı anda yapılan müdahaleler.....	89
Tablo 4.11. Akran zorbalığına müdahale ettikten sonra yapılan çalışmalar	90
Tablo 4.12. Uygulama sonrası öğrencilerde en çok azalan akran zorbalığı çeşidi.....	91
Tablo 4.13. Uygulama sonrası sınıf içinde gözlemlenen farklılıklar/değişimler.....	91
Tablo 4.14. Uygulamanın katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarında oluşturduğu değişiklikler	92
Tablo 4.15. Uygulamanın öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında oluşturduğu değişiklikler	93
Tablo 4.16. Gölge oyununun öğrencilerin duygu, düşünce, davranışlarındaki değişimlerine etkisi	94
Tablo 4.17. Gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisi	95
Tablo 4.18. Gölge oyununun başka konulardaki uygulanabilirliği hakkındaki görüşler	96
Tablo 4.19. Öğrencilerin akran zorbalığına karşı kendilerini koruyacak davranışlar kazanması	96
Tablo 4.20. Uygulama sonrası akran zorbalığına yönelik konularda ebeveyn, okul psikolojik danışmanı ya da okul idaresiyle yapılan işbirlikleri	97
Tablo 4.21. Uygulama sonrası zorbalık davranışları hakkında katılımcıların değişen bilgi birikim düzeyi	98

Tablo 4.22. Uygulama sonrası zorbalık davranışları hakkında katılımcıların değişen bilgi birikim düzeyi	99
Tablo 4.23. Öğrencilerin sınıf ortamındaki akran zorbalığına yönelik farkındalıkları... ..	100
Tablo 4.24. Akran zorbalığı farkındalığının öğrencilerin diline yansımaları	101
Tablo 4.25. Farkındalığın öğrencilerin oyunlarına yansımaları	101
Tablo 4.26. Katılımcıların akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının devamlılığı	102
Tablo 4.27. Katılımcıların izleme sürecinde akran zorbalığı konusunda sınıflarda yaptıkları etkinlikler	103
Tablo 4.28. İzleme süreci sonunda uygulamanın etkisinin devamlılığı	104
Tablo 4.29. İzleme süreci sonunda öğrencilerin akran zorbalığına karşı koyabilmek için gösterdikleri çaba	105
Tablo 4.30. İzleme süreci boyunca akran zorbalığı hakkında okuma, öğrenme vb. yapılan çalışmalar	106
Tablo 4.31. Öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının devamlılığı..	107
Tablo 4.32. Akran zorbalığıyla ilgili ihtiyaç duyulan faaliyetler	107
Tablo 4.33. Öğrencilerin oynadığı akran zorbalığıyla ilgili gölge oyunları konuları	110
Tablo 4.34. Öğrencilerin oynadığı gölge oyunlarının kurgu ve içeriği	111
Tablo 4.35. Öğrencilerin akran zorbalığını çözmeye ilişkin kullandıkları ifadeler	112
Tablo 4.36. Öğrencilerin oynadığı gölge oyunu konusu	113
Tablo 4.37. Öğrencilerin oynadığı gölge oyununun kurgu ve içeriği	113
Tablo 4.38. Öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etmeye ilişkin kullandıkları ifadeler	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1. K1 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları	71
Şekil 4.2. K2 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları	72
Şekil 4.3. K3 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları	74
Şekil 4.4. Ön-test, test, son-test toplam puan grafik bulguları	76
Şekil 4.5. K1, K2, K3'ün Madde 1 bulguları grafiği	76
Şekil 4.6. K1, K2, K3'ün Madde 2 bulguları grafiği	77
Şekil 4.7. K1, K2, K3'ün Madde 3 bulguları grafiği	77
Şekil 4.8. K1, K2, K3'ün Madde 4 bulguları grafiği	78
Şekil 4.9. K1, K2, K3'ün Madde 5 bulguları grafiği	78
Şekil 4.10. K1, K2, K3'ün Madde 6 bulguları grafiği	78
Şekil 4.11. K1, K2, K3'ün Madde 7 bulguları grafiği	79
Şekil 4.12. K1, K2, K3'ün Madde 8 bulguları grafiği	79
Şekil 4.13. K1, K2, K3'ün Madde 9 bulguları grafiği	80
Şekil 4.14. K1, K2, K3'ün Madde 10 bulguları grafiği	80
Şekil 4.15. K1, K2, K3'ün Madde 11 bulguları grafiği	80
Şekil 4.16. K1, K2, K3'ün Madde 12 bulguları grafiği	81
Şekil 4.17. K1, K2, K3'ün Madde 13 bulguları grafiği	81
Şekil 4.18. K1, K2, K3'ün Madde 14 bulguları grafiği	82

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Etik Kurul İzni.....	145
EK 2. Gaziantep Meb Araştırma İzin Talebi	147
EK 3. Gaziantep MEB Araştırma Onay Formu	148
EK 4. Veli Onam Formu.....	149
EK 5. Öğretmen Katılım Kabul Formu.....	150
EK 6. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Kullanım İzin Belgesi	151
EK 7. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Maddeleri.....	152
EK 8. Örnek Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu	153
EK 9. Örnek Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu	154
EK 10. Örnek İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu.....	155
EK 11. Örnek Öğrenci Gözlem Formu.....	156
EK 12. Tezin Orijinallik Raporu.....	157

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bebekler ilk yıllardan itibaren iletişim kurmaya başlamaktadır. Akranlarıyla ise kreş ve okul öncesi eğitim ortamlarında bir araya gelmekte ve iletişimlerini arttırmaya devam etmektedirler. Bir çocuğun davranış öğrendiği ilk yer aile ise ikinci yer aileden sonra okuldur denilebilir. Bu açıdan bakıldığında okul ortamının sosyalleşme, iletişim kurma, olumlu davranış kazanma, akran zorbalığını önlemede etkili olabilen beceriler edinme, empati ve paylaşma konularında ne kadar önemli ve gerekli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Fakat çocuk okul ortamında olumlu davranışlar öğrenirken olumsuz davranışlar da öğrenebilmektedir (Aydoğan ve Özyürek, 2013).

Okul sürecine dahil olmadan önce aile içerisinde yeterince ilgi, sevgi, değer, kabul ve onay görmeyen çocuklar kendilerini ifade edebilmek için saldırgan bir yapıya bürünebilmekte ve okul sürecine dahil olduktan sonra bu saldırganlığını sınıf içerisinde akranlarına yansıtabilmektedir. Fakat yalnızca aile içinde ilgi, sevgi, değer, kabul ve onay görmeyen çocukların saldırgan davranışlar sergilediğini söylemek doğru değildir. Çocuk aile içinde yeterince kabul ve onay görse de yeni dahil olduğu

okul ortamında çeşitli sebeplerden dolayı kabul görmemesi de çocuğu saldırganlaştırabilmektedir. Bu saldırganlık da zorbalığa, akran zorbalığına yol açabilmektedir (Seçer, 2014).

Saldırganlık ve zorbalık birbiriyle ilişkili olmakla birlikte farklı anlamlara gelmektedir. Saldırganlık kişi ya da kişileri incitmeyi, kişi ya da kişilere zarar vermeyi amaçlayan her türlü davranış örüntüsüdür (Deptula ve Cohen, 2004). Zorbalık için güncel bir tanım yapmak gerekirse Dünya Zorbalıkla Mücadele Forum’unda bir araya gelen araştırmacılar zorbalığı, “*Belirli bir sosyal ortamdaki hedef olarak seçilen öğrencilere karşı fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan zarar veren yüz yüze ve çevrimiçi davranışlar*” olarak tanımlamaktadırlar (WABF, 2020). Ayrıca bir davranışa zorbalık diyebilmek için davranış sürekli olmalı, kasıtlı yapılıyor olmalı ve kişiler arasında güç dengesizliği bulunmalıdır.

Okul öncesine devam eden öğrenciler arasında olumsuz akran ilişkileri saldırganlığa ve akran zorbalığına neden olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığının okul öncesi döneminden itibaren başladığı ve diğer kademelerde devam ettiği görülmektedir (Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Karadaş, 2021; Tanrıkulu, 2021). Ancak akran zorbalığının yaygın olduğu yaş dönemiyle ilgili ortak bir tespit bulunmadığı için yaygınlığıyla ilgili net bir veri paylaşılammamaktadır. Kirves ve Sajaniemi (2012) okul öncesi öğrencilerinin en çok bir yetişkinin olmadığı yer ve zamanlarda zorbalığa uğradığını ve uğrattığını belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığı devamında birçok olumsuz durumun yaşanmasına neden olur. Zorba davranışlarla karşılaşan öğrenciler sosyal, duygusal, psikolojik, bilişsel, akademik gibi birçok gelişim alanında zarar görebilmektedir. Zorbalığa uğrayan öğrenci okula gelmek istemeyebilir, sosyal ortamdan kendisini çekebilir, düşük benlik algısı oluşturabilir, yalnızlaşabilir ve zayıf sosyal ilişkiler geliştirebilir. Sadece zorbalığa maruz kalan değil zorbalık yapan öğrenciler de ilerleyen yaşamlarında yalnızca çevresine değil kendisine de zarar vermeye devam eder ve sosyal çevresi tarafından reddedilmesi muhtemeldir (Tanrıkulu, 2018).

Sonuç olarak akran zorbalığının okul öncesi dönemlerde de görülmesi ve bu alandaki çalışmaların sınırlılığı, akran zorbalığının daha erken yaşlarda önlenmesinin önemini ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ülkemizde

okul öncesi öğrencilerine yönelik; öğrencileri zorba, mağdur, seyirci diye etiketlemeden her öğrenciyi kapsayan bir akran zorbalığını önleme çalışmasına ulaşamamıştır. Ancak özellikle 2015 yılından sonra okul öncesinde akran zorbalığına ilişkin önemli çalışmalar bulunmaktadır. Yalçıntaş-Sezgin (2018), okul öncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşan zorbalık davranışları ile ilgili tespitleri, görüşleri ve zorbalık davranışları karşısında ve önlem olarak uyguladıkları stratejilerine ilişkin algı ve görüşlerini incelerken Karadaş (2021), okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörleri incelemiştir. Karademir (2021), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalıkları ve tutumlarını incelerken Tanrıkulu ve ark. (2021), okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenleri incelemiştir. Bu çalışma ile akran zorbalığının, okul öncesi dönemde ve yapılandırılmış bir program dahilinde önlenmesi karma araştırma deseni kullanılarak hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalar henüz yeterli düzeyde değildir. Sayı sınırlıdır özellikle 2015 yılından sonra okul öncesinde akran zorbalığıyla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmada okul öncesi dönemde oyunun çocuğun hayatındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurularak yaratıcı bir öğrenme yöntemi olan gölge oyunu temelli bir akran zorbalığını önleme çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen diğer alt amaçlar: Okul öncesi dönemdeki akran zorbalığı davranışlarının önlenmesine ve azaltılmasına katkı sağlamak, öğretmen ve öğrencilere akran zorbalığıyla ilgili bilgi ve farkındalık kazandırmak, okul öncesi dönemi öğrencilerinin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini davranış haline getirmesini sağlamak, gölge oyunu dramatizasyonu ile akran zorbalığını önlemeyi desteklemek amacıyla okul öncesi öğrencilerine sosyal duygusal beceriler kazandırmak ve öğrencilere yaşamlarının sonraki dönemlerinde akran zorbalığı deneyimlerini önleyebilmelerine yardımcı olmaktır.

Gölge oyunu da dramatizasyon da okul öncesi döneminde sıkça kullanılmaktadır. Gölge oyunu ve dramatizasyonun çocuğun gelişimine olan desteği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ile dil gelişiminin desteklenmesi, içe

kapanıklığın azaltılması, kendine güvenin desteklenmesi, atılganlık becerilerinin desteklenmesi, duyguların dışavurumunun desteklenmesi de amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmayla birlikte bundan sonraki araştırmalarda araştırmacıların yapacağı okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik sonraki çalışmalara öncülük etmesi ve alan yazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde sıkça karşılaştığımız saldırganlığın bir boyutu olan akran zorbalığıyla ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara baktığımızda daha çok ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde yoğunlaştığı, okul öncesi dönemi çalışmalarının ise yeni yeni yapılmaya başlandığı fakat nicelik olarak yeterli olmadığı görülmektedir. Yurtdışında ise akran zorbalığını önleme programları daha yagın bir şekilde yürütülmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde Gültekin-Akduman (2012), Ural, Sarıbaş'a (2022) ait çalışmada okul öncesindeki akran zorbalığı farklı değişkenler üzerinden ele alınmıştır. Uysal ve Dinçer'e (2012) ait çalışmada okul öncesinde akran zorbalığı genel hatlarıyla ele alınmış fakat diğer dönemlerden farkı üzerinde durulmamıştır. Karadaş'ın (2021) tez çalışmasında okul öncesinde akran zorbalığıyla ilişkili faktörler üzerinde durulmuştur. Son olarak yayımlanan Şimşek'in (2023) çalışmasında yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisini incelemiştir. Görüldüğü üzere Şimşek hariç yapılandırılmış bir program uygulayarak akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmaya ulaşamamıştır.

Uluslararası literatür incelendiğinde ise yurtdışında geliştirilen önleme programlarına örnek olarak Olweus Zorbalığı Önleme Programı (The Olweus Bullying Prevention Program) ilkökul, ortaokul ve ortaokullardaki öğrenciler (beş ve on beş yaş arası öğrenciler) için tasarlanmıştır ve bütün öğrenciler programın her sürecine dahil edilmektedir (<https://olweus.sites.clemson.edu>, Erişim: 07.04.2023). Programın hedefleri öğrenciler arasındaki mevcut zorbalık sorunlarını azaltmak, yeni zorbalık sorunlarının gelişmesini önlemek, okulda daha iyi akran ilişkilerine ulaşmaktır. KiVa Zorbalığı Önleme Programı (KiVa Antibullying Program) ise birinci, dördüncü ve yedinci sınıflardaki tüm öğrencilere sunulan okul tabanlı bir programdır. Finlandiya okullarında ulusal kullanım için tasarlanmıştır

(<https://www.kivaprogram.net/what-is-kiva>, Erişim: 07.04.2023). Amacı, okul zorbalığı ve mağduriyetini azaltmaktır. Programın hedefleri zorbalığın sürdürülmesinde bir grubun oynadığı rol hakkında farkındalık yaratmak, kurbanlara karşı empatiyi arttırmak, mağduru desteklemek ve çocukların öz yeterliklerini desteklemek için stratejiler geliştirmek, mağdur olduklarında çocukların akran zorbalığıyla başa çıkma becerilerini arttırmaktır.

Yapılan araştırma ile okul öncesinde akran zorbalığı ve önleme çalışmasıyla ilgili alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Akran zorbalığı davranışında ilkokul, ortaokul ve lisede boylamsal bir ilişkinin olduğu düşünölecek olursa bu zorbalığın en erken dönemde önlenmesi ilerleyen zamanlarda ortaya çıkmasını ya da gelişmesini önleyecek olması önemlidir. Sınıftaki tüm öğrencilerin mağdur, zorba, seyirci diye gruplandırılmadan çalışmaya dahil edilmesi öğrencilerin etiketlenmesini önlemesi açısından da önemli bir yere sahiptir. Gölge oyunu ile akran zorbalığını önleme çalışması diğer çalışmalardan farklı olarak her öğrenciyi kapsamaması ve hiç bir öğrenciyi etiketlememesi bakımından alan yazında önemli bir çalışma olarak yer alacaktır. Oyun yoluyla öğrenmenin en etkili olduğu bu gelişim döneminde gölge oyunuyla ortaya konacak olan bu çalışma öğrencilerin önce gözlemleme ardından her bir çocuğun dramatizasyon ile deneyimleme imkânı bulabileceği bir süreç olması bakımından da diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Öğrencilerin uygulama sürecinde rol oynama ile deneyimlediği ve öğrendiği akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini gerçek yaşamında da pekiştirmesi istenmiştir. Böylece baş etme stratejilerini bir davranış haline getirebilecektir. Kısacası okul öncesi döneme uygun olması, sınıftaki her öğrenciyi kapsamaması, akran zorbalığını önleyici olması, oyun temelli olması, etiketlemelere yer olmaması, öğretmen öğrenci veli bütönlüğünü sağlaması ve alan yazındaki okul öncesi dönemdeki önleme çalışmalarındaki eksiklik bu çalışmanın önemini ve gerekliliğini göstermektedir.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin uygulama öncesinde, uygulama sırasında, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde sorulan öğretmen görüşme formundaki soruları objektif olarak cevaplandırdıkları kabul edilmektedir. Öğretmenlerin ön-test, test, son-test olarak uygulanan ölçeğin maddelerini objektif

olarak cevaplandırdıkları kabul edilmektedir. Öğretmenlerin uygulama boyunca doldurdıkları gözlem formlarına ilişkin gözlemlerini objektif ve içtenlikle gerçekleştirdikleri kabul edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğrenci velilerine uygulama öncesinde akran zorbalığıyla ilgili yeterli bilgilendirmenin yapıldığı kabul edilmektedir. Son olarak uygulamaya dahil olan öğrencilere gölge oyunu, oyundaki karakterler ve uygulamanın ne kadar süreceğine dair yeteri kadar bilgi verildiği kabul edilmektedir. Bu araştırmanın uygulamasında kullanılan gölge oyunu senaryoları ve bu senaryolarda kullanılan akran zorbalığıyla baş etme stratejileri okul öncesi yaş grubuna uygun senaryolar ve baş etme yöntemleri olduğu kabul edilmektedir. Gölge oyunlarına aktif olarak katılmayan, değerlendirme sorularına cevap vermeyen öğrencilerin de grup içerisinde öğrenmelerinin mümkün olabileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın Gaziantep'in bir ilçesine bağlı okul öncesi kurumda sadece üç sınıfta uygulanmış olması bu araştırmanın örneklem sınırlılıklarından biridir. Bu araştırma 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitim gören toplam 45 öğrenci ve bu öğrencilerin üç okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma yalnızca okul öncesi yaş grubuna hitap etmektedir, diğer yaş gruplarını kapsamaması bu araştırmanın yaş sınırlılıklarından bir diğeridir. Veri toplama araçları *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*, *Öğrenci Gözlem Formu*, çalışmanın farklı aşamalarında uygulanan Öğretmen Görüşme Formları ile sınırlıdır.

Yalnızca okul öncesi öğretmenlerini kapsamaması diğer branşlar açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Psikolojik danışman, müdür yardımcısı ve müdür de okul öncesi kurumlarda görev almaktadır fakat çalışmaya dahil edilmemiştir. Ebeveynlerin sürece yalnızca araştırmayla ilgili bilgi vermek ve öğrencilerin katılımıyla ilgili izin almak için dahil edilmesi de ailelerin akran zorbalığıyla ilgili bilgi ve bilinç edinmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırmanın üç hafta uygulama dört hafta gözlem sürecinin olması zamansal bir sınırlılık oluşturmaktadır. Sürecin bir eğitim öğretim dönemi ya da bir eğitim öğretim yılı gibi daha uzun bir zamana yayılması kalıcı öğrenmeyi arttırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca gölge

oyunlarına aktif olarak katılmayan öğrencilerin ilerlemesiyle ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenlerinden bilgi alınmaması da bir sınırlılık oluşturmaktadır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramlar; zorbalık, akran zorbalığı, zorba, mağdur, seyirci, önleme programı, gölge oyunudur. Bu kavramların tanımı aşağıdaki gibidir.

Saldırganlık: Bir başkasına zarar vermek amacı güderek ya da gütmekten yapılan şiddet içerikli eylemlerdir (Çetin, 2019; Smith, 2014).

Akran Zorbalığı: Akran zorbalığı aralarında güç dengesizliği bulunan bir kişi ya da grup tarafından yine bir kişi ya da gruba amaçlı ve sürekli olacak şekilde zarar verici saldırgan davranışlarda bulunarak karşı tarafı fiziksel ve psikolojik açıdan yıpratmak ve yıldırmaktır (Ayan, 2007; Mercan ve Yükselen, 2022).

Fiziksel Zorbalık: Zorbalık yapan kişinin sahip olduğu fiziksel gücü kullanarak karşı tarafa zarar vermeyi amaçlayan zorbalık türüdür. (Kahraman, 2016).

Sözlü Zorbalık: Sözlü ifadeler kullanarak istedik ve tekrarlı bir şekilde yapılan duygusal ve psikolojik olarak yıpratmaya dönük eylemsel davranıştır (Şıvgın ve Deniz, 2017).

İlişkisel Zorbalık: Mağdur olan kişiyi sosyal olarak yalnızlaştırmayı amaçlayan görmezden gelme, yok sayma gibi davranışlar içeren istedik ve tekrarlı yapılan eylemsel davranıştır (Pişkin ve Ayas, 2011; Aslan ve Tuğrul, 2014).

Zorba: Bir başkası üzerinde üstünlük kurma veya bir başkasını yönetme isteğiyle, kendi gücünü deneme isteğiyle, dikkat çekme isteğiyle kendisiyle güç dengesizliği bulunan başka bir kişiye bilinçli bir şekilde zarar veren kişidir (Akduman, 2012; Türktan, 2015).

Mağdur: Kendisini iyi ifade edemeyen, sınırlarını korumakta güçlük çeken, liderlik özellikleri bulunmayan, düşük benlik saygısı, düşük özgüven, yalnızlık, normalden farklı fiziksel özellik, engelli olma, boy, saç, diş, çil gibi fiziksel olumsuzluklar gibi özelliklere sahip zorbaya boyun eğen kişilerdir (Uysal, 2012).

İzleyici: Bu roldeki kişilerin bir kısmı zorbayı kışkırtırken diğer kısım meydana gelen zorbalığı görmezden gelir ve hiçbir şekilde müdahale etmez (Türktan, 2015).

Önleme Programı: Var olan bir sorunu çözmek yerine çocuğa, aileye ve dolayısıyla topluma sosyal ve ekonomik yönden uzun vadede yararlı olmayı hedeflemiş uygulamalar bütünüdür. Önleme ve erken müdahalenin en önemli hedefi risk ve koruyucu faktörler arasındaki dengeyi değiştirmektir (Karoly ve diğerleri 2005).

Gölge Oyunu: Bu oyun, birtakım şekillerin arkadan ışıklandırılmış beyaz perde üzerine yansıtılması temeline dayanır. Bu gösterimi yapan karagöz sanatçısına ayrıca hayali ya da hayalbaz adları da verilmektedir (Chasan, 2020).

Dramatizasyon: Gerçek yaşamda var olan olayların ya da durumların, yazılı bir metne bağlı kalarak, çeşitli roller verilerek canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Döneminin Genel Özellikleri

Okul öncesi dönemi ilk sosyal ilişkilerin kurulmaya başladığı, fiziksel, bilişsel, psikososyal ve kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Okul öncesi dönemi sosyal beceri kazanımlarının da temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak nitelendirilmektedir. Her çocuk hemen hemen benzer aşamalardan geçmektedir fakat bu aşamaların gerçekleşme süresi ve hızı çocuktan çocuğa farklılıklar gösterir (Bozan, 2014; Oruç ve ark. 2011; Vaskivska ve ark. 2018; Yakar, 2019).

Gelişimin en hızlı ve yoğun olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi döneminin diğer dönemlerden ayırt edici birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; benmerkezci düşünme, merak, animizm, sosyalleşme ve model almadır. Okul öncesi döneminin olmazsa olması olan benmerkezci düşünce, çocuğun olayları kendi penceresinden yorumlaması ve başkasının penceresinden bakamamasıdır. Dünya çocuğun etrafında döner, her şey çocuğa hizmet etmek için vardır. Fakat benmerkezcilik için yedi yaş kırılma noktasıdır (Piaget, 2002). Merak, her dönemde olmakla birlikte okul öncesi dönemi merakın yoğun bir şekilde başladığı bir dönemdir. Çocuk etrafındakilere sürekli sorular sorar, bilmek ister. Bu sorular çocuğun psikososyal gelişimine katkı sağlayan sorulardır. Bu nedenle yetişkinler cevap verirken bunu göz ardı etmemeli açık, net ve çocuğun seviyesine uygun merakını giderecek nitelikte cevaplar vermelidir. Animizm, okul öncesi dönemdeki çocuğun cansız varlıkların canlı olduğuna inanmasıdır. Oyuncak, resim, eşya, yemek ve gezegenler gibi varlıklar çocuk için birer canlıdır. Animizmin en önemli

özelliklerinden biri çocuğun somut düşünceden soyut düşünceye geçişinde aracı rol üstlenmesidir (Oruç ve ark. 2011). Sosyalleşme, çocuğun doğduğu ilk anda başlar, aile içinde devam eder ve okula başlamasıyla sürdürülür. İnsanın sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde sosyalleşmenin yaşamın her döneminde ne kadar önemli ve gerekli olduğu söylenebilir (İbn Haldun, 2001). Model alma, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda da ele alındığı gibi davranışın öğrenilmesinde bir yöntemdir. Okul öncesi dönemindeki çocukların davranışları da gözlem ve bir başkasını model alma ile öğrenilmiş davranışlardır. Çocuk bir davranışı gözlemler, model alır, uygular ve tekrarlayarak kendi davranışı haline getirir (Oruç ve ark. 2011).

2.1.1. Okul Öncesi Döneminin Gelişim Özellikleri

Gelişim, algı, duyu, dil becerisi, ilişki ve iletişim, el-göz koordinasyonu, hareket, oyun ve öğrenme gibi süreçlerin tamamını kapsayan geniş bir kavramdır. Okul öncesi dönemi ise bütün gelişim alanlarının hızlı bir şekilde etkilendiği, ilerlediği bir dönemdir. Bu dönemde adım adım gidilmesi gereken süreçler vardır ve bu birbirine bağlı adımların hiç biri göz ardı edilmemelidir. Ayrıca okul öncesi dönemi gelişimin hızlı olması nedeniyle gelişim özellikleri ve kazanımlar yaşa göre farklılık göstermektedir. Gelişim fiziksel, bilişsel, dil ve psikososyal olmak üzere kapsamlarına göre üç alana ayrılmaktadır. Birbirlerinden farklı olmalarına rağmen birbirlerini etkiledikleri için bu dört alan da birbirinden bağımsız değerlendirilmemelidir (Onur, 2021).

2.1.1.1. Fiziksel gelişim.

Büyüme ve hareket sistemine ait davranışları kapsayan fiziksel gelişim okul öncesi dönemi için oldukça önemli bir gelişim alanıdır. Bunun nedeni ise bireysel hareket etme, özerklik, büyük-küçük kas gelişimi, denge, nesne kontrolü, ritme uyma davranışlarının bu dönemde kazanılıp güçlenmesidir. Okul öncesi dönem bu davranışların kazanılmasında kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde erkek çocukları kaba motor becerilerde, kız çocukları da ince motor becerilerde daha ilerdedir (Aytekin, 2016). Fiziksel gelişimi desteklemek adına bu dönemde yürüme, koşma, zıplama, tek ayak üstünde durma, çizgi üzerinde yürüme, top tutma, ip

atlama, nesneye atış yapma, ipe boncuk dizme, düğme ilikleme, fermuar çekme, dans etme, çalgı aleti ile ritim tutma, hulahop çevirme gibi etkinlikler yapılmalıdır.

2.1.1.2. Bilişsel gelişim.

Algı, dikkat, hafıza, bellek, düşünme, problem çözme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bilişsel gelişim okul öncesi dönemde henüz yeteri kadar gelişmemiştir. Çocuklar bu dönemde problemlere sonuç odaklı yaklaşırlar ve karşılaştıkları sorunları yüzeysel çözebilirler. Problemleri mantık ile değil sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Çocuklar bu dönemde ağırlık, şekil gibi kavramlarda nesne korunumunu henüz kavrayamamaktadır. Okul öncesi döneminde merakla birlikte çocuk sorular sormaya başlar, öğrenmek ister. Öğrendikleri bilgiler ise çocuğun davranışlarını etkilemektedir bu nedenle yetişkinler çocukların merak ettiklerini onların seviyesine uygun olacak şekilde açıklamalıdır (Yoldaş, 2020). Bilişsel gelişimi desteklemek adına okul öncesi döneminde uygun öğrenme ortamı sağlanmalı, nesneler ile sayma yaptırılmalı, renk, şekil, büyüklük, uzunluk, miktar gibi özelliklerine göre nesne ve kavramların öğrenilmesi desteklenmeli, nesneleri gruplama, karşılaştırma, sıralama kavramlarının öğrenilmesi desteklenmelidir.

2.1.1.3. Dil gelişimi.

Dil insanların birbirleriyle duygu, düşünce ve davranışlarını paylaşmalarını, iletişim kurmalarını sağlayan ve insanı diğer canlılardan ayıran en önemli iletişim araçlarından biridir (Stormont ve ark. 2008). Okul öncesi döneminde çocuk kendisini ifade etmede dili rahatlıkla kullanabilmektedir fakat yeterli değildir. Zaman zaman dil gelişiminin henüz tamamlanmamasından kaynaklı kendisini ifade edemediği durumlarla karşılaşabilir. Bu da çocukta öfke ve saldırganlığa yol açabilir. Bu nedenle okul öncesi döneminde çocuğun dil gelişimi aile, çevre ve okul tarafından ne kadar çok desteklenip geliştirilirse çocuk kendini o kadar iyi ifade edebilir. Okul öncesi dönemde dil gelişimini desteklemek adına ses benzerlikleri farklılıkları üzerine durulmalıdır, kelime dizimine göre cümle kurması sağlanmalıdır, sözcük dağarcığı geliştirilmelidir, görsel materyalleri okuması desteklenmelidir, yazı ve okuma farkındalığı kazanması sağlanmalıdır.

2.1.1.4. Psikososyal gelişim.

Kişinin kendisinin ve başkasının duygularının farkında olması, duygu regülasyonunu sağlayabilmesi, sınır ve kapasitesini bilmesi, yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi psikososyal gelişim alanına girmektedir. Bu gelişim dönemi henüz anne karnındayken başlar ve yaşam son bulana kadar devam eder. Okul öncesi döneminde yeteri kadar önem gösterilmeyen psikososyal gelişim ilerleyen dönemlerde çözümü güç sorunlara yol açabilmektedir (Oruç ve ark. 2011). Ebeveynlerin tutum ve davranışları, rol model olmaları, gözlenen sosyalleşme davranışları çocuğun psikososyal gelişimini doğrudan etkilemektedir. Çocuk kendisinin ve başkalarının duygularını altı yaşından itibaren fark etmeye ve anlamaya başlar. Bu yaşa kadar duyguların öğrenilmesi ve anlanması empatinin sağlanması için oldukça önemlidir ve yetişkinlere fazlasıyla görev düşmektedir (Yoldaş, 2020). Okul öncesi döneminde psikososyal gelişimi desteklemek adına çocuğun sahip olduğu özellikleri ifade etmesi için fırsat yaratılmalı, ailesine ait adres, telefon bilgilerini ifade etmesi sağlanmalı, duygularını ifade etmesi için desteklenmeli, ortamdaki kuralları içselleştirip kurallara uyması için güdülenmeli ve sorumluluklarını yerine getirmesi sağlanmalıdır.

2.2. Okul Öncesi Döneminde Görülen Davranışsal Sorunlar

Davranış sorunları gelişim sürecinde yaşanan iç ve dış nedenlere bağlı meydana gelen stres karşısında organizmanın sergilediği işlevsel olmayan veya toplum tarafından kabul görmeyen duygusal ve davranışsal tepkiler bütünüdür (Yoldaş, 2020). Bir davranışın sorun olduğunu söyleyebilmek için o davranışın yaşanan toplumun kurallarına uygun olmaması, çevresine veya kendisine zarar veriyor olması, iletişim ve etkileşime zarar veriyor olması gerekmektedir (Kanlıkılıçer, 2005; Vuran, 2009). Davranışa şekil vermede toplumsal beklenti ve kültürel değerler oldukça önemlidir (Louise, 2006).

Çocuklarda görülen davranışın problemli bir davranış olduğunu söyleyebilmek için şu soru ve cevaplar iyi anlaşılmalıdır. Davranış sürekli ve tekrar eden bir yapıda mı? Bir davranış olumsuz bir şekilde ve uzun süre devam ediyorsa bu istenmeyen bir davranıştır. Davranış çocuğun gelişim dönemine uygun mu? Parmak emme davranışını bebeklik döneminde normalken okul öncesi dönemde

görülmesi patolojik bir davranış sorunudur. Her gelişim döneminin özellikleri farklıdır ve bazı davranışların bazı dönemlerde görülmesi normalken bazı dönemlerde görülmesi anormal olarak değerlendirilir (Yumuş, 2013). Cinsel rol beklentilerini karşılıyor mu? Bazı davranışlar cinsel rol beklentisi oluşturmaktadır. Erkeklerin daha saldırgan davranışlar sergilemesi beklenirken kızların daha duygusal davranışlar sergilemesi beklenir.

Bir davranış doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra çevrenin de etkisiyle şekillenmektedir (Cüceloğlu, 2018). Bu bağlamda davranış sorunlarına Sosyal Öğrenme Kuramı açısından ışık tutmak araştırmanın temelini de anlamaya yardımcı olacaktır. Sosyal Öğrenme Kuramı bir davranışın öğrenilmesinde taklit, rol model alma, gözlem ve sosyal pekiştirmenin önemine vurgu yapmaktadır (Gözübüyük, 2015). Böylece okul öncesi dönemindeki çocuklar pekiştireçler ve gözlemlediklerinin taklidi ile olumsuz davranışlar öğrenilebilir. Problem bir davranışın öğrenilmesi için önce davranışa dikkat edilir, daha sonra bu davranış hatırlanır, gözlemlenen davranış eyleme geçirilir ve davranış ödül beklentisiyle pekişir (Emanetoğlu, 2006; Güneş, 2017).

Okul öncesi döneminde en çok çalma, yalan söyleme, kurallara uymama, parmak emme, tırnak yeme, kıskançlık ve saldırganlık gibi davranış sorunları gözlemlenmektedir (Aktosun, 2011; Bee, 1992; Kanlıkılıçer, 2005; Kartal, 2019). Okul öncesi döneminde görülen davranış sorunlarının nedenleri arasında ebeveyn tutumları, çocuk yetiştirme konusundaki tecrübeler, aile yaşantısı kalıtım, aile içi iletişim, stres, ekonomik durum gibi faktörler yer almaktadır (Gözübüyük, 2015; Sargın, 2001; Yumuş, 2013). Okul öncesi döneminde çocuklar sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerinin büyük bir kısmını tamamlamaktadır. Bu nedenle bu dönemde meydana gelen davranış sorunlarını görmek ve bu davranış sorunlarına müdahale ederek çözüm üretmek, sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek sorunları önlemek anlamına gelmektedir. Bu davranış sorunlarından saldırganlık birçok davranış sorununu beraberinde getirmekte olup şiddet ve zorbalığın da temelini oluşturmaktadır. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık birbiriyle yakından ilişkili üç kavramdır.

2.3. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle Olan İlişkisi

Saldırganlık kişinin herhangi bir isteğini karşı tarafa zarar verici davranışlar ile gerçekleştirmesidir. Başka bir tanıma göre ise bir başkasına zarar vermek amacı güderek ya da gütmekten yapılan şiddet içerikli eylemlerdir (Çetin, 2019; Smith, 2014). Saldırganlığın nedenleri arasında ödüllendirme, pekiştirme, bir büyüğün rol model alınması, boşanmış ebeveyne sahip olmak, güvensiz bağlanma, engellenme, geç konuşma, bedensel engel, öfkeyle nasıl baş edeceğini bilememek, duygularını ifade edememek, çocukla dalga geçilmesi, çocuğun fazla enerjisini atacak uygun eylem ve imkanının olmaması, dil gelişiminin yetersizliği gibi nedenler yer almaktadır. (Aktosun, 2011; Turan, 2019; Yoldaş, 2020). Dil gelişimi arttıkça çocuk kendisini daha iyi ifade edebilir hale gelir, dil gelişimi yetersiz çocuklar kendilerini ifade edemedikleri zaman öfkelenip saldırgan davranışlar sergileyebilmektedir (Kızılışık Kartal, 2014). O halde dil becerisi geliştikçe kendisini daha iyi ifade edebilecek olan çocuğun saldırgan davranışlarında azalma olması beklenir.

Saldırgan davranışların önlenmesi veya azaltılması için saldırganlık içeren davranışlar pekiştirilmemelidir. Kimi zaman farkında bile olmadan kitle iletişim araçları, anne babanın birbiriyle olan ilişkisi, öğretmenin ödül ve ceza uygulamaları saldırganlık için birer pekiştireç olabilir (Sargın, 2001). Çocuğun hangi durum ve koşullarda saldırganlığa başvurduğu iyi bir şekilde gözlemlenerek çözüm yolları geliştirilmelidir. Çocuğun duygu, istek, ihtiyaçlarını daha uygun bir şekilde ifade etmesi için gerekli beceriler kazandırılmalıdır.

Şiddet fiziksel güç kullanarak bir kişi ya da bir şeye zarar vermeye yönelik yapılan saldırganca bir davranıştır yani kısaca saldırganlığın eyleme dönüşmüş halidir (Gökler, 2009). Zorbalık ise güçlü bir bireyin güçsüz birine maksatlı ve tekrarlı bir şekilde fiziksel, sözel veya ilişkisel anlamda yaptığı saldırganca davranışlardır. Yani başlangıçta saldırganca başlayan bir davranış süreklilik kazanır, taraflar arasında güç dengesizliği oluşur ve saldırıda kasıt meydana gelirse zorbalığa dönüşmüş olur (Aslan, 2013). Her saldırgan davranış zorbalık değildir fakat her zorba davranış saldırganlıktır.

Davranış sorunlarına ne kadar erken müdahale edilirse gelecek dönemlerde ortaya çıkacak sorunların o denli önlenilebileceği zorbalık için de geçerlidir. Okul öncesi dönemindeki çocukların kurduğu başarısız akran ilişkileri daha sonraki

dönemlerde sosyal, duygusal, bilişsel ve psikolojik gelişimini etkilemektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Okul öncesi döneminden başlamak üzere her kademedede zorbalıkla karşılaşmak mümkündür. İlerleyen dönemlerde kendisini daha iyi ifade edebilen, iletişimi güçlü, haklarının farkında ve haklarını koruyabilen, problem çözme becerisine sahip, atılgan bireyler yetişmesi için okul öncesi dönemde zorbalığı önleyici çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Bu dönemdeki akran zorbalığına ilişkin risk faktörlerini belirlemek ve başarılı bir şekilde müdahale etmek ya da akran zorbalığını önlemek isteniyorsa bu dönemdeki akran zorbalığı davranışları çok iyi analiz edilmelidir (Tanrıkulu ve ark. 2021).

2.4. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı ile ilgili ilk bilgiler Dan Olweus'tan alsak da güncel bir tanım yapmak gerekir. Akran zorbalığı aralarında güç dengesizliği bulunan bir kişi ya da grup tarafından yine bir kişi ya da gruba amaçlı ve sürekli olacak şekilde zarar verici saldırgan davranışlarda bulunarak karşı tarafı fiziksel ve psikolojik açıdan yıpratmak ve yıldırmaktır (Ayan, 2007; Mercan ve Yükselen, 2022). Tanımında da belirtildiği gibi saldırgan bir davranışın akran zorbalığı olması için taraflar arasında güç dengesizliği olmalı, davranış kasıtlı yapıyor olmalı ve tekrar edici bir niteliği bulunmalıdır (Aslan ve Tuğrul, 2014). Güç dengesizliği fiziksel, ekonomik, sosyal statü veya psikolojik anlamda olabilmektedir.

2.4.1. Akran Zorbalığı Türleri

Akran zorbalığı davranış içeriklerine göre üç kategoriye ayrılır. Bunlar; fiziksel zorbalık, sözlü zorbalık ve ilişkisel zorbalıktır. Bu zorbalık türlerinden fiziksel ve sözlü zorbalık en kolay tanınan ve gözlemlenebilen türken ilişkisel zorbalığı gözlemlemek çok kolay değildir.

2.4.1.1. Fiziksel zorbalık.

Zorbalık yapan kişinin sahip olduğu fiziksel gücü kullanarak karşı tarafa zarar vermeyi amaçlayan zorbalık türüdür. Vurma, bir aletle vurma, itme, çekle takma, saç çekme, cımcikleme, ısırma, tükürme, tekme atma, can acıtma, eşyaya zarar verme

davranışları saldırmak amacıyla tekrarlı olarak yapılan eylemsel saldırgan davranışlardır (Kahraman, 2016).

2.4.1.2. Sözlü zorbalık.

Bu zorbalık türünde kişi fiziksel bir zarar görmese de sözlü olarak maruz kaldığı şiddet o kişide duygusal ve psikolojik kalıcı yaralara neden olabilmektedir (Şıvgın ve Deniz, 2017). Lakap takma, dalga geçme, bağırma, küfür etme, iftira atma, küfür etme, hakaret etme, aşağılama davranışları saldırmak amacıyla tekrarlı olarak yapılan sözlü zorbalık davranışlarıdır.

2.4.1.3. İlişkisel zorbalık.

Kişiyi duygusal, sosyal ve psikolojik olarak incitmeyi amaçlayan zorbalık türüdür ve gözlemlemesi diğer zorbalık türlerine göre kolay değildir. Dışlama, dedikodu yapma, lakap takma, dalga geçme, görmezden gelme, sır saklamama, taklit etme, oyuna almama, arkadaş olmamakla tehdit etme davranışları saldırmak amacıyla tekrarlı olarak yapılan ilişkisel zorbalık davranışlarıdır (Aslan ve Tuğrul, 2014).

2.4.2. Akran Zorbalığının Nedenleri

Akran zorbalığının farklı alanlarda birçok sebebi olabilmektedir. (Gürbüzer, 2021). Bu sebepler bireysel, ailesel ve çevresel olarak üç alanda ele alınmıştır.

Bireysel faktörler: Genetik faktörler, cinsiyet, yaş, pekiştirme, ödül, gözlem, dikkat çekme isteği, kendini ifade edememe, düşük sosyal beceri, düşük benlik saygısı, düşük empati becerisi ve güvensiz bağlanma bireysel faktörler olarak değerlendirilebilir (Tezcan, 2022). Yapılan araştırmalar Y kromozomunun saldırgan davranışları tetiklediğini ortaya koymuştur. (Kayacık, 2021). Erkek çocukları daha çok fiziksel zorbalığa yönelirken kız çocukları ilişkisel zorbalığa yönelmektedir ancak cinsiyetler arasında şu cinsiyette akran zorbalığı daha çok görülürdiye bir yargıya varılmamalıdır. (Gültekin, 2008). Yapılan birkaç çalışmada güvenli bağlanmanın akran zorbalığı yapma ihtimalini azalttığı, benlik saygısı yüksek

öğrencilerin daha fazla zorbalık yaptığı, düşük iletişim becerilerinin zorbalığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Keskin, 2010; Sönmezay, 2010; Şahin, 2021).

Ailesel faktörler: Sosyoekonomik düzey, geniş veya çekirdek aile yapısı, ebeveyn tutumu, ebeveyn eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve sırası ailedeki rol modeller şiddete maruz kalma ve ihmal ve istismar ailesel faktörler olarak değerlendirilebilir (Şahin, 2021). Yapılan birkaç çalışmada annesinden daha az seviyede kabul ve ilgi gören, babası ile çatışan, babasından şiddetin olumsuz bir davranış şekli olduğu hakkında mesaj almayan erkek öğrencilerin zorbalık yapma ihtimallerinin yüksek olduğu, aile içi ilişkilerin sağlıklı olmasının çocuklarda zorbalık eğilimini azalttığı ve ülkelerde sosyoekonomik düzey düştükçe kurban olma sıklığının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2017; Ertan, 2012; Özeren, 2016).

Çevresel faktörler: Akademik başarı, öğretmen tutumu, okul türü, akran desteği, arkadaş seçimi ve kitle iletişim araçları çevresel faktörler olarak değerlendirilebilir (Karadaş, 2021). Yapılan birkaç çalışmada akran zorbalığına müdahale etmeyen yeteri kadar ilgilenmeyen öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın arttığı, artan sosyal desteğin akran zorbalığını azalttığı, artan akademik başarının kurban olmama durumunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2021; Gürsoy, 2011; Pekel, 2004).

2.4.3. Akranlar Arasında Görülen Zorbalık Roller

Akran zorbalığında rol alanlarla ilgili farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada akran zorbalığında rol alanlar dört sınıfa ayrılmıştır. Bunlar; zorba, mağdur, zorba/mağdur ve izleyicidir. Zorbalık rollerinin genel karakteristik özellikleri olmakla birlikte okul öncesi dönemindeki zorba ve mağdurların karakteristik özelliklerine ilişkin araştırma sayısı sınırlıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemi akran zorbalığı rollerinin özellikleri genellenemez (Tanrıkulu, 2018).

2.4.3.1. Zorba.

Bu kişilerin zorbalık yapmaktaki amaçları arasında bir başkası üzerinde üstünlük kurma ve bir başkasını yönetme isteği, kendi gücünü deneme isteği, dikkat

çekme isteği gibi nedenler yer almaktadır. Zorbalar mağdura göre fiziksel olarak güçlü, dürtüsel, baskın, yıkıcı, tepkisel, akademik başarısı düşük tipte kişilerdir. Zorbaların engellenmeye karşı tolerans, özdenetim, özsaygı, problem çözme becerisi, iletişim becerisi gibi empati gibi sosyal becerileri de yetersizdir (Akduman, 2012; Türktan, 2015). Saldırgan tutumlarını yalnızca akranlarına veya arkadaşlarına karşı sergilemezler, ailelerine ve öğretmenlerine karşı da saldırganlıklarını sürdürürler ve başkalarının haklarına saygı göstermezler (Yılmaz, 2016). İhmalkar, otoriter, tutarsız tutuma sahip, cezayı çözüm olarak kullanan ebeveynler, genetik faktörler ve saldırgan rol model olan çevre zorba olunmasına neden olabilmektedir (Dalkılıç, 2014; Abacı ve ark., 2015).

2.4.3.2. Mağdur.

Mağdurların da birtakım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan kendisini iyi ifade edememek, sınırlarını koruyamamak, liderlik özelliklerinin olmaması, düşük benlik saygısı, düşük özgüven, yalnızlık, normalden farklı fiziksel özellik, engelli olma, boy, saç, diş, çil gibi fiziksel olumsuzluklar gibi özellikler bireysel özellikler olarak değerlendirilebilir (Uysal, 2012). Mağdurların sosyal becerileri oldukça düşüktür bu nedenle arkadaşlık başlatmakta ve sürdürmekte zorlanırlar. Zorbalıkla karşılaşacakları kişilerden ve yerlerden uzak dururlar (Seçer, 2014). Çekingen, kaygılı, sessiz ve içekapanıklardır, zorba çocuklarla aralarında güç dengesizliği gözle görülür şekilde bellidir (Ünalı, 2010). İçedönüklük açısından roller karşılaştırılacak olursa zorbalar en çok dışadönük, mağdurlar ise en az dışadönüktür (Gökler, 2007). Ortamdan soyutlanma, dışlanma, arkadaş sayısında azalma ve okula gitmek istememe gibi durumlar eşlik etmektedir (Karadaş, 2021). Gereğinden fazla korumacı ya da ihmalkar ebeveynlere sahiplerdir. Ebeveynleri çocuklarının her zaman korunmaya muhtaç olduğunu düşünmektedir, aileleri tüm yaşamlarına müdahale eder ve bu düşünce ile çocuklarını sorunlarla mücadele edecek şekilde yetiştiremezler (Samur, 2016).

2.4.3.3. Zorba/Mağdur.

Zorba/mağdur kişiler hem zorbalık yapan hem de zorbalığa uğrayan kişilerdir, bu nedenle hem zorba hem mağdur kişilerin özelliklerini taşımaktadırlar.

Zorba ve mağdurlara göre daha az bilgi olmakla birlikte zorbalardan daha çok risk taşırlar. Okul uyumları düşük, yaramazlık davranışları ise yüksektir. Zorbalığa uğradıkça benlik saygıları düşmektedir. Kendilerinden daha mağdur durumda olan kişilere zorbalık yaparak düşük benlik saygılarını yükseltmeye çalışırlar (Gökler, 2007; Kapıkıran, 2017). Mağdur gibi içe kapanık değildir, sosyaldır ancak yine de dışlanır, daha az işbirliği ve daha az sosyal davranış sergilerler. İhmalkar, sert ve güçsüz ebeveynlere sahiplerdir (Karadaş, 2021; Stassen Berger, 2007).

2.4.3.4. İzleyici.

Bu roldeki kişilerin bir kısmı zorbayı kışkırtırken diğer kısım meydana gelen zorbalığı görmezden gelir ve hiçbir şekilde müdahale etmez (Türkkan, 2015). İzleyici gruptaki öğrencilerin, olaya bizzat şahit olmaları sonucu kendi başlarına da böyle bir olayın gelebileceği düşüncesinden dolayı kaygı düzeyleri oldukça yüksektir (Baş, 2021). Bu şekilde şahit olunan zorbalığa müdahale etmemek demek zorbaya bir nevi destek olmak demektir. Öfke, suçluluk ve çaresizlik duyguları hakimdir fakat eyleme geçemezler (Tezcan, 2022).

2.4.4. Akran Zorbalığıyla Baş Etme Stratejileri

Bir kişinin algıladığı tehdit karşısında yaşadığı kaygının üstesinden gelebilmek, duygusal tepkilerini hafifletebilmek ve stresin çözülmesini sağlamak için başvurduğu çözüm yollarına, amaçlı bilişsel ve davranışsal çabalarına baş etme stratejileri denilmektedir (Burger, 2016; Özdemir, 2021). Baş etmenin duyguyu düzenlemek ve sorun sonucu ortaya çıkan sıkıntıya tahammül etmek gibi iki önemli işlevi vardır denilebilir.

Uluslararası literatür incelendiğinde baş etme stratejileri için farklı gruplamalar yapılmıştır. Imran (2020) baş etme stratejilerini problem odaklı başa çıkma ve duygu odaklı başa çıkma olarak ikiye ayırmıştır. Problem odaklı başa çıkma biçimleri sorunu çözmek için yapılan olumlu ya da olumsuz eylemleri içerir. Öğretmeni bilgilendirmek, zorbayla bu konuyu konuşmak ve bundan sonra ne yapılacağını düşünmek problem odaklı başa çıkma becerileri arasında yer alır. Duygu odaklı başa çıkma biçimleri ise sosyal destek, uzaklaşma, sorumluluk alma, kaçma, kaçınma gibi durumlardan oluşmaktadır. Roth ve Cohen (1986) baş etme

stratejilerini yaklaşma ve kaçınma olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Yaklaşma baş etme biçimleri sorunu doğrudan ele alır. Kaçınma baş etme biçimlerinde sorundan uzak durmaya, kaçınmaya dair eylemler yer almaktadır. Yapılan çalışmada kaçınma baş etme biçimlerinin genelde sorunu çözmediğini ifade etmişlerdir.

Ulusal literatür incelendiğinde akran zorbalığıyla baş etme stratejilerinin farklı kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Seçer (2015), zorbalıkla baş etme stratejilerini çaresizlik, boyun eğme, kaçınma, yardım arama, sosyal desteğe başvurma, karşı koyma, iyimserlik, önemsememe, dur deme, yetişkinden yardım isteme, vazgeçme, saldırganlık ve ilgisizlik olarak kategorize etmiştir. Dölek (2002), zorbalığı engelleme, zorbalığa karşı durma, zorbalığı bildirme, yardım isteme, tepkisiz kalmama, savunma olarak kategorize etmiştir. Bir başka araştırmaya göre ise başa çıkma stratejileri aktif ve kaçınmacı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aktif başa çıkma stratejilerinde kişi sorunu düzeltmek için bir şeyler yaparken kaçınmacı başa çıkma stratejilerinde sorunu kendinden uzak tutmaya çalışır. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar daha çok aktif ve karma baş etme stratejileri kullanırken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar kaçınmacı ve duygu odaklı stratejileri kullanmaktadır (Mercan ve Yükselen, 2022). Bu bilgiler ışığında yardım arama, sosyal desteğe başvurma, karşı koyma, iyimserlik, dur deme ve yetişkinden yardım isteme stratejileri akran zorbalığıyla aktif baş etme stratejisi kategorisine girmektedir. Çaresizlik, boyun eğme, kaçınma, önemsememe, vazgeçme, saldırganlık ve ilgisizlik stratejileri ise akran zorbalığıyla kaçınmacı baş etme stratejisi kategorisine girmektedir. Paylaşılan bilgiler ışığında baş etme stratejileri en genel haliyle şu şekildedir: kaçma, kaçınma, sosyal destek, uzaklaşma, görmezden gelme, dur deme, yardım isteme, direnme, mizahla karşılık verme, boyun eğme, iyimserlik, saldırma.

Başka araştırmacılar tarafından tasarlanacak önleme programlarında kullanılacak baş etme stratejileri tüm öğrencileri kapsayacak şekilde ve hatta öğretmenleri de içine alacak şekilde kullanılabilir (Seçer, 2015). Öğretmen işbirliği ve önleme çalışmalarının artırılması öğrencilerin baş etme stratejilerini tanımasını ve bu stratejileri hayatlarında kullanmasını sağlayacaktır. Öğretmen işbirliği ve zorbalığa ilişkin bilinci arttırmak için öğretmen eğitimleri de öğretmen tutumu açısından olumlu etkiye sahip olacaktır (Şen ve Doğan, 2021). Okul öncesi dönemi akran zorbalığına karşı önleme ve müdahale stratejilerinin kullanmaya başlanması

gereken önemli bir dönemdir. Anaokulunda başlayan önleme ve müdahale stratejileri, okul öncesi öğrencilerini erken çocukluk zorbalığının olumsuz etkilerinden koruyabilir (Besnili ve Tanrıkulu, 2021).

Yapılan araştırmada gölge oyununda kullanılan senaryolardaki baş etme stratejileri yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Bu seçilen baş etme stratejileri; karşı gelme, yardım isteme, yok sayma, görmezden gelme, sosyal destek arama ve dur demedir.

Karşı gelme/ Dur deme: Hayır deme becerisiyle yakından ilişkilidir çünkü zorbalar genellikle kendilerine karşı çıkamayacak, hayır diyemeyecek kişileri mağdur olarak seçmektedirler. Hayır deme becerisi geliştirilen bir çocuk zorbalığa karşı da dur diyebilecek duruma gelecektir. Bu becerinin geliştirilmesi atılganlık becerisi üzerinde bile etkili olabilir.

Yardım isteme: Çocuğun bir yetiştikenden uğradığı ya da şahit olduğu zorbalıkla ilgili yardım istemesi zorbalığa karşı koyabilmesini sağlar. Çocuğa yalnız olmadığını, bir başkasının ona yardım edebileceğini öğretir. (Eşkisu, 2009).

Sosyal destek arama: Bu strateji çocuğun sosyal becerilerini artırır, zorbalıkla baş edebilmesini kolaylaştırır, zorbalığa yönelmesini engeller. Ayrıca yalnız olmadığını bir akranının ona destek olabileceğini öğretir.

Yok sayma/Görmezden gelme: Bu strateji ile zorbanın yapmış olduğu davranışa karşılık verilmez, yani zorbanın davranışı pekiştirilmez. Böylece zorbanın mağdura karşı yapmış olduğu davranışın sönmesi beklenir.

Mağdurun desteklenmesi en etkili baş etme stratejilerinden biridir o nedenle seyirci rolündeki öğrencilerin mağdurları aktif bir şekilde desteklemesi sağlanabilir. Kendisini takdir etme, arkadaş edinme, iletişim başlatma ve sürdürme, soru sorma, yaşanan bir olayın sorumluluğunu alma gibi sosyal becerileri zayıf olan çocuklar akran zorbalığıyla baş etmede güçlük çekmektedir. Öz düzenleme becerisi, problem çözme becerisi, ilişki başlatma ve sürdürme becerisi, iletişim becerisi yüksek

çocuklar ise akran zorbalığıyla daha iyi baş edebilmektedir (Ergin, 2017). Okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemek adına bir çalışma yürütmek isteniyorsa öğrencilerin problemle başa çıkma becerilerini geliştirecek, öğrencilerde baş etme stratejilerine ilişkin farkındalık oluşturacak çalışmalar yürütülmesi oldukça önemlidir (Özdemir, 2021).

2.5. Okul Öncesi Döneminde Akran İlişkileri ve Akran Zorbalığı

Okul öncesi 4-6 yaş dönem akran ilişkilerine bakıldığında çocuk ilk akran deneyimlerini yaşayarak sosyal çevresi ile sürekli temas halindedir. Bu durum ise çocuğun zihinsel gelişimini desteklemektedir. Çocuğun sergilemiş olduğu davranışlar sosyal çevresinde gözlemlediği davranışları içerir. Bu dönemde yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişki kuran çocuklar prososyal davranışları öğrenir ve kullanırlar (Dinçer ve ark. 2019). Aile ve sosyal çevresinden gördüğü iletişim davranışları da akranlarıyla kuracağı ilişkiler rol model olacaktır (Karadaş, 2021).

Okul öncesi dönemi akran ilişkilerinin yapısına bakıldığında uygun bir biçimde olumsuz duygularını ifade etme, akranı tarafından onaylanma, yardım etme ve yardımı kabul etme önemli unsurlardandır. Çekingenlik, utangaçlık, hareketlilik, mizaç, zihinsel yeterlilik, kendilik kavramı, dil, cinsiyet, fiziksel özellikler okul öncesi dönemde akran ilişkilerini etkileyen diğer etmenlerdendir (Gülay, 2008). Ayrıca çocuğun bu dönemdeki akran ilişkileri konuşma becerilerinden de etkilenmektedir. Çocuk ilk grup oyunlarını, ilk işbirliğini, paylaşmayı ve olumlu sosyal ilişkilerini bu dönemde hayata geçirmektedir (Hay ve ark. 2004).

Okul öncesi döneminde başlayan akran ilişkileri iki tipte kendini gösterir. Bunlardan biri kabul edilme diğeri ise reddedilmedir. Kabul gören ve reddedilen çocukların belirgin özellikleri bulunmaktadır. Kabul gören çocuklar; empatik, pozitif, fiziksel olarak çekici, arkadaş canlısı, oyun kurma becerisine sahip, kurallara uyan, yardımsever, işbirlikçi, lider gibi özelliklere sahiptir. Reddedilen çocuklar; saldırgan, özgüvensiz, sosyal becerisi düşük, engelli, fiziksel olarak itici gibi özelliklere sahiptir (Gülay, 2008).

Bu dönemdeki olumlu akran ilişkileri şimdi ve gelecekteki sosyal beceri, sosyal kabul, sosyal yeterliliği etkilemektedir. Oyun becerilerinin kazanılması,

oyunan oyunların yapısının ve süresinin değişmesi, akranlarla daha fazla vakit geçirilmesi, işbirliğinin artması, dil becerisinin gelişmeye başlaması, akranlarla geçirilen sürenin artması ile akran ilişkilerinin dinamikleri daha çok ortaya çıkmaya başlamaktadır (Gülay, 2009). Beş yaşından sonra çocuklar sorunları çözmek için çeşitli sosyal ve sözel davranışlar geliştirmeye başlar. Rekabet, çatışma ve kavga gibi olumsuz davranışlarda artış görülür. Sosyal becerisi gelişmeyen çocuklar akranları arasında kendine yer bulamaz ve dışlanır. (Hay, 2006).

Okul öncesi dönemi olumlu sosyal ilişkilerin olduğu kadar olumsuz sosyal ilişkilerin de gelişmeye başladığı bir dönemdir (Vlachou ve ark., 2011). Bazı çalışmalar akran zorbalığının okul öncesi döneminde başladığını ortaya koymuştur. Bu dönemde maruz kalınan akran zorbalığı ilerleyen dönemlerde çocuğun sosyal, bilişsel, psikolojik ve akademik gelişimini olumsuz etkileyecektir (Tanrikulu, 2018). Ayrıca bu dönemde yalnızca zorbalığa maruz kalan çocuklar değil zorba çocuklar da uzun vadede sosyal duygusal yönden yetersiz olmaları yönüyle yaşamları boyunca etkileneceklerdir (Uysal ve Dinçer, 2013). Bu nedenle okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığının dinamiklerinin, nedenlerinin ve sonuçlarının incelenip müdahale programları tasarlanması ilerleyen dönemlerde görülebilecek akran zorbalığını engelleyebilir.

Yapılan bir araştırmada akran desteği olmayan öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığı ortaya konulmuştur (Bilgiç, 2007). O halde okul öncesi döneminde olumlu akran ilişkileri geliştirmeye daha çok önem verilmesi ve bu konuda çalışmalar yapılması akran zorbalığını önlemede etkili olacaktır denilebilir. Okul öncesi döneminde akran zorbalığını azaltmak için aile ile iyi bir ilişki kurulması sağlanabilir, tutarlı ebeveyn yaklaşımı gösterilebilir, duyguları ifade etme becerisi geliştirilebilir, iletişim, çatışma çözme ve problem çözme becerileri geliştirilebilir (Korkut, 2020).

2.6. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığının Nedenleri

Olumsuz, otoriter, tutarsız ya da ilgisiz ebeveyn tutumlarına sahip çocuklar aile kontrolünün olmadığı ve kolay tahmin edilemeyecek yerlerde zorbalık yapmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2013). Aile içinde temel ihtiyaçların karşılanmaması, kalabalık aile ortamı, anne ya da babanın vefat etmiş olması, ekonomik sebepler okul

öncesinde akran zorbalığı görülmesini etkilemektedir. Aile ile ilgili meydana gelen her olumsuz durum çocukta zorbalık potansiyeline neden olur denilebilir. Aile faktörünün yanı sıra sosyal çevrenin olumsuz rol model olması da okul öncesi dönemdeki çocuklar için risk oluşturmaktadır (Korkutata, 2020).

Okul öncesi döneminde akran zorbalığının görülmesinin en önemli nedenlerinden biri tam anlamıyla gelişmeyen dil becerisidir. Okuma yazma becerileri henüz olmadığı gibi çocuklar kendilerini sözlü olarak yeterince ifade edememektedir. Başka bir neden ise okul öncesi dönemindeki çocuğun kişisel deneyimlerini kapsamlı bir şekilde anlayamaması ve başkalarının yanı sıra kendi zihinsel durumlarına anlamlar yükleyememesi olabilir (Besnili ve Tanrıkulu, 2021). Zorbalık deneyimleri ile ilgili olarak, okul öncesi dönemi öğrencileri zorbalık eyleminin ve zorbalığa maruz kalmanın ne kadar zararlı kişisel deneyimler olduğunu düşünemeyebilirler ve yaşadıkları zorbalığı bildirmezler (Besnili ve Tanrıkulu, 2021). Yapılan araştırmalarda okul öncesi döneminde genellikle oyun kurma, oyuna liderlik etme gibi oyunla alakalı konularda çocukların zorbalığa başvurduğu görülmektedir (Aslan ve Tuğrul, 2014).

2.7. Okul Öncesi Döneminde Zorbalığın Meydana Geldiği Zamanlar ve Mekânlar

Zorbalık genellikle yetişkinlerin göremeyeceği yer ve zamanlarda meydana gelmekle birlikte yeri ve zamanı değişebilmektedir. Özellikle boş derslerde, teneffüslerde, koridorda, sınıfta, okul giriş ve çıkışlarında, giyinme odasında, tuvalette, kantinde, yemekhanede ve kütüphanelerde meydana geldiği rapor edilmiştir (Beane, 2005; Tiryaki, 2008; Kılıç, 2009). Tanrıkulu (2018), yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin okul öncesi döneminde zorbalığın en çok sınıf içi serbest zaman etkinliklerinde, oyuncak paylaşımında, bahçe ve oyun odası gibi etkinlik saatlerinde yaşandığını söylediğini belirtmiştir. Zorbalığa maruz kalan öğrencileri korumak ve okuldaki akran zorbalığını azaltmak için okulun hangi yer ve zamanlarında zorbalık yaşandığı iyi gözlemlenmeli ve bu bölgeler güvenli hale getirilmelidir (Pişkin, 2002).

2.8. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığı ile çocukta akademik, duygusal, bilişsel ve psikolojik bazı sonuçlar ortaya çıkar. Bu sonuçlar yalnızca mağduru değil zorbayı, izleyiciyi, aileleri, okulları ve bu çocuklarla bağlantılı herkesi etkilemektedir. Mağdur çocukta fizyolojik olarak uyku ve yeme bozukluğu, karın ve baş ağrısı, alt ıslatma, kekemelik görülebilmektedir. Fizyolojik sonuçların dışında azalan benlik saygısı, azalan başkalarına güven duygusu, iletişim başlatma ve sürdürmeme daha ileriki yıllarda sosyal uyum sağlayamama, yalnızlık, içe kapanma, utangaçlık dikkat bozukluğu, depresyon, TSSB gibi duygusal, psikolojik ve davranışsal sorunlar ortaya çıkmaktadır (Gültekin Akduman, 2007; Güvenir, 2010; Külcü, 2015). Bu ruhsal, fiziksel ve sağlık sorunları üniversite yıllarına kadar devam eder (Genç, 2007). Bunlara ek olarak okulun güvenli bir yer olduğuna dair sarsılan inanç, okula gitmek istememe, okulu sevmeme ve devamsızlık yapma, okula yönelik olumsuz tutum edinme gibi sonuçlar görülmektedir (Karahan, 2020). Akran zorbalığının uzun vadeli sonuçları arasında ise zorba ve mağdurların ilerleyen yıllarda suça bulaşma riskleri fazla olması yer almaktadır (Tanrıkulu, 2015).

2.9. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemindeki akran zorbalığıyla ilgili yapılan çalışmalar incelenirken ulusal ve uluslararası çalışmalar farklı başlıklarda, okul öncesindeki akran zorbalığını önlemeye ilişkin yapılan çalışmalar farklı başlıklarda kronolojik sıra ile incelenmiştir.

2.9.1. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Ulusal Araştırmalar

Yalçıntaş-Sezgin (2018), okul öncesi öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşan zorbalık davranışları ile ilgili tespitleri, görüşleri ve zorbalık davranışları karşısında ve önlem olarak uyguladıkları stratejilerine ilişkin algı ve görüşlerini incelemiştir. Araştırmacının örneklemini Bursa-İnegöl'de devlete bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel olarak yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış 'Öğretmen Görüşme Formu' kullanılmıştır. Araştırma sonucunda

okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde zorbalık davranışların içeriklerini tanımlayabildikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda en sık fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık gözlemlendiği, zorbalığın en çok sınıf içerisinde gözlemlendiği, zorbalığın nedenleri olarak en fazla aile faktörünün etki ettiği, zorbalık davranışlarıyla en çok karşılaşılan yerin sınıf içi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca zorbalığın etkinlik olarak en çok serbest zaman etkinliğinde gerçekleştiği, fiziksel olarak yaşlılarından büyük (iri-kilolu) olan çocukların daha çok zorbalık davranışlarında bulundukları, pasif ve çekingen ile fiziksel olarak zayıf, güçsüz çocukların en fazla kurban oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin zorbalık davranışları karşısında en çok çocuk ile davranışı hakkında konuşmak stratejisini uyguladıkları, zorbalık davranışlarını önlemek için ise kuralları görsel olarak oluşturmak gibi çalışmalar yürüttükleri tespit edilmiştir.

Karadaş (2021), okul öncesi dönemindeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemi Konya-Ereğli’de devlet anaokulu ve anasınıfında öğrenim gören 300 öğrenci ve 12 okul öncesi öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemindeki çocuklarda görülen akran zorbalığının anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi değişkenlerinden etkilendiği tespit edilmiştir.

Karademir (2021), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalıkları ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki özel ve resmi kurumlarda görev yapan 151 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu, Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu alt boyut puanlarının, cinsiyet, öğrenim durumu ve öğrencilerin yaş aralığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilirken Öğretmenlerin görev süresi ve sınıf mevcudu değişkenlerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği alt boyut puanlarının, cinsiyet, öğrenim durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilirken öğretmenlerin görev

süresi ve yaş aralığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tanrikulu ve ark. (2021), okul öncesi döneminde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenleri incelemiştir. Okul yapısı değişkenleri olarak okul türü, yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısı ele alınmıştır. Nicel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın örneklemi İstanbul ve Gaziantep ilindeki özel ve devlet okullarında çalışan 441 okul öncesi öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fiziksel/ilişkisel zorbalık davranışlarının devlet okullarında daha fazla görüldüğü, sınıf mevcudunun, sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayılarının üç zorbalık türünü de anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Ural ve ark. (2022), cinsiyetin, yaşın, kardeş sayısının, ebeveynlerin yaşlarının, öğrenim durumlarının, mesleklerinin ve aile türünün okul öncesi çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ağrı ilinin Patnos ilçesinde öğrenim gören 48 ay üzeri 155 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin çocuğun aile yapısına ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, çocuğun cinsiyetine, yaşına ve kardeş sayısına, annelerin öğrenim durumlarına, anne-babaların mesleklerine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alan yazındaki ulusal çalışmaların incelenmesi sonucunda okul öncesi dönemindeki akran zorbalığına ilişkin yürütülen çalışmaların özellikle 2015 yılı sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi dönemine ait akran zorbalığına ilişkin yapılan çalışmalarda çoğunluklu baş etme stratejileri, akran zorbalığını önlemede etkili olabilen beceriler, akran zorbalığı farkındalığı gibi faktörlere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda veriler genellikle öğretmenler aracılığıyla elde edilmiştir.

2.9.2. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığıyla İlgili Uluslararası Araştırmalar

Camodeca ve ark. (2015), okul öncesi dönemindeki çocuklarda zorbalık katılımının farklı rollerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini 3-6 yaş aralığında okul öncesinde eğitim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bu rolleri değerlendirmek ve okul öncesi çocuklar arasında sosyal yeterlilik ile bu roller arasındaki ilişkilerini araştırmak için bir akran raporu ölçeği ve öğretmen raporları kullanmışlardır. Araştırma sonucunda izleyici hariç diğer roller arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasında benzer bir ilişki olduğu ve savunucunun rolü sosyal yeterlilikle olumlu olarak ilişkilendirilirken, diğer roller olumsuz olarak ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal becerilerin ve akranlar arasındaki sosyal statünün ve ilişki düzeyinin önemli olduğu tespit edilmiştir.

Helgeland ve Lund (2017), anaokullarındaki çocukların zorbalığa yönelik algılarını ve deneyimlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 4 farklı anaokulunda öğrenim gören 5 yaşında olan grup ve bireysel görüşme yapılan toplam 31 çocuk ve aynı anaokullarında 4-5 yaş grubunda olan gözlem yapılan toplam 142 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesinde öğrenim gören çocuklar arasında oyundan dışlanmak çocukların en çok korktuğu durum olarak tespit edilirken her anaokulundaki 1-2 çocuğun oyundan sistematik olarak dışlandığı ve bu çocukların hem diğer çocuklar hem de anaokulundaki yetişkinler tarafından göz ardı edildiği de raporlanmıştır.

Kocher (2017), okul öncesi dönemindeki çocuklarının akran zorbalığı rollerinin yordayıcıları olarak dil ve sosyal becerileri ile prososyal, zorba ve kurban davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini devlet ve özel okulda öğrenim gören, 3-5 yaş arası 54 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi (Öğretmen Değerlendirme Formu, Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği (Öğretmen Formu), Okul Öncesi Akran Mağduriyeti Ölçümü (Öğretmen Formu) ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların dil ve sosyal becerileri ile zorba davranışları arasında bir ilişki olmadığı, dil ve sosyal beceriler ile prososyal ve kurban davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu, dil ve sosyal becerilerin zorbalık rollerini etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Tanrikulu (2018), yapmış olduğu çalışmada erken çocukluk döneminde akran zorbalığının yaygınlığı, türleri, zorba ve mağdur özellikleri, zorbalığın meydana geldiği yer ve zaman, sınıf mevcudu ile akran zorbalığı arasındaki ilişki ve öğretmen eğitim düzeyi ile okul öncesindeki zorbalık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Türk okullarında 36-72 aylık çocuklarla çalışan 246 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en sık görülen zorbalık davranışının oyuna katılmayı reddetme ve bir sınıf arkadaşına vurma, tokat atma, yumruklama, çimdikleme ve tekmeleme olduğu tespit edilmiştir. Zorbalığın yetişkin gözetiminin olmadığı yer ve zamanlarda meydana geldiği, erken çocuklukta zorbalığa uğramanın ilerleyen zamanlarda da zorbalığa uğrama riskini arttırdığı ve lisans derecesine sahip öğretmenlerin daha çok zorbalık olayı bildirdiği de yapılan tespitler arasındadır.

Lee (2020), Güney Koreli okul öncesi çocuklarının zorbalık rollerinin baskınlık ve akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 3-5 yaş arası 1312 çocuk ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak gözleme dayalı anket formları kullanılmış ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Araştırma sonucunda zorba çocukların yüksek düzeyde baskın oldukları ve akran zorbalığı davranışlarında herhangi bir rolde bulunmayan çocukların olumlu akran ilişkilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Alan yazındaki okul öncesi döneme ait akran zorbalığına ilişkin yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde zorbalık rolleri, zorbalık deneyimleri, zorbalığa karşı tutum, akran zorbalığının yaygınlığı ve türleri, sosyal beceri ve dil becerisi gibi etmenler üzerinde durulmuştur.

2.9.3. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığını Önlemeye İlgili Ulusal Araştırmalar

Alan yazındaki akran zorbalığını önlemeye ilişkin okul öncesi döneminde yapılan ulusal çalışmalar araştırıldığında çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulaşılabilen çalışmalardan biri Şimşek'e (2023) aittir. Bu nedenle bu bölümde okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemeye dönük sadece bu çalışma paylaşılmıştır. Diğer paylaşılan çalışmalar ilköğretim, ortaokul ve lise dönemlerindeki

akran zorbalığını önlemeye ilişkin yapılan çalışmalardır. Güncel çalışmalara ait bilgiler kronolojik sıralamaya göre paylaşılmıştır.

Karataş (2011), Anne-baba izlem ölçeğinin (ABİÖ) Türk örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmek, zorbalığa yönelik geliştirilen programının etkinliğini değerlendirmek, anne-baba izlem durumu ve öğrencilerin sağlık sorunları ile zorbalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkinliğini değerlendirmek amacıyla örneklem altıncı sınıfta öğrenim gören 113 öğrenciden oluşturulmuştur. Örneklem deney ve kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere beş hafta süre ile zorbalığı önleme programı uygulanmış, ebeveynlerine ve öğretmenlere seminerler verilmiştir. Veriler eğitimden iki hafta, altı ay ve bir yıl sonra toplanmıştır. Araştırma sonucunda Zorbalığa yönelik geliştirilen programın öğrencilerin zorba ve kurban olma oranlarını azaltmada etkili olduğu, bu etkinin kurbanlarda uzun süre devam ettiği, zorbalarda ise birinci yılda bir anlam içermediği tespit edilmiştir.

Seçer (2014), grupla psikolojik danışma uygulamasının ilköğretim 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan ve akran zorbalığına uğradığı belirlenen öğrencilerin mağduriyet algılamaları ve zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Örneklem Erzurum il merkezinde bulunan bir ilkokulda öğrenim gören gönüllü 60 öğrenci ile oluşturulmuş ve bu öğrenciler on beşer kişilik iki deney iki kontrol grubu olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ergen Akran İlişkileri Mağdur Formu kullanılmıştır. Katılımcıların mağduriyet algılamalarını ve zorbalıkla başa çıkmak için kullandıkları etkisiz başa çıkma stratejilerini değiştirmektir amacıyla 11 oturumluk grupla psikolojik danışma etkinliği hazırlanarak deney gruplarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan katılımcıların, sözel, fiziksel ve duygusal mağduriyet algılamalarının kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre anlamlı düzeyde azalma gösterdiği ve grupla psikolojik danışma uygulamasının deney gruplarında yer alan katılımcıların etkisiz başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerini azaltırken etkili başa çıkma stratejilerini kullanma düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Gökkaya (2015), akran zorbalığını azaltmaya yönelik olarak hazırlanan Bilişsel Davranışçı Müdahale Programı'nı akran zorbalığı gösteren bir grup çocuğa uygulamak ve programın işleyen ve işlemeyen yönlerini değerlendirerek programa son şeklini vermek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini İzmir-Buca'daki bir ilkokul 6. sınıfta öğrenim gören 5 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak n Zorba-Kurban Ölçeği (çocuk formu), Bireysel Bilgi Formu, Coopersmith Öz Saygı Envanteri, Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği ve Çocuklar için Zorbalıkla İlgili Bilişler Ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel davranışçı müdahale temelli 12 oturumluk bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik hazırlanmış olan Bilişsel Davranışçı Müdahale Programı'nın, zorbalığa ilişkin bilişleri değiştirmede ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Kutlu (2020), akran zorbalığının önlenmesi ve müdahale edilmesine yönelik ilkokul 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar'ın İscehisar ilçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 96 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Akran Zorbalığına İlişkin Açık Uçlu Anket Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından 8 oturumluk "Akran Zorbalığı Farkındalık Eğitim Programı" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler akran zorbalığı farkındalık eğitimi sonrası yapılan görüş formu sonuçlarına göre zorbalığın tanımını ve türlerini tam ve doğru şekilde açıklayabilmişlerdir. Öğrenciler eğitim programı öncesinde zorbalığı kavga etmek olarak ifade ederken eğitim programı sonrasında güç dengesizliği olarak ifade etmişlerdir. Zorbalıkla en çok bahçede ve okula gidip gelirken karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin zorbalığa uyararak, kızarak müdahalede bulunduğunu söylemiştir.

Şimşek (2023), Yaratıcı Drama Temelli Akran Zorbalığını Önleme Programı'nın okul öncesi dönemindeki öğrencilerin zorbalık davranışlarına etkisini incelemiştir. Karma araştırma deseninde yürütülen bu çalışmanın örneklemini Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinden birine bağlı bir bağımsız anaokulunda öğrenim gören 29 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu* ile Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 10

oturumluk Yaratıcı Drama Temelli Akran Zorbalığını Önleme Programı hazırlanmış ve 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda tüm ölçme araçlarında deney grubunun okul öncesinde akran zorbalığı seviyesinin azaldığı, programın iletişim, empati, kendini ifade, sosyal beceriler, beden farkındalığı, başkasına saygı duyma ve duygu farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği, zorba, mağdur ve izleyici öğrencileri olumlu etkilediği, sınıf içinde her üç zorbalık türünün de azaldığı tespit edilmiştir.

Alan yazın taraması sonucunda ulusal araştırmaların ilkökul ve sonrası dönemlerdeki akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemeye ilişkin ulaşılan çalışmalardan biri Şimşek (2023)'e aittir. Bu anlamda alan yazının okul öncesinde akran zorbalığını önlemeye ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

2.9.4. Okul Öncesi Döneminde Akran Zorbalığını Önlemeyle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Bernese Programı (Be-Prox): Okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin zorbalık davranışıyla başa çıkma ve mağduriyeti önleme becerilerini geliştirmek ve sürdürmek için tasarlanmıştır. Program her biri belirli bir konuya karşılık gelen altı modülden oluşmaktadır. Öğretmenler oturumlar sırasında tartışılan görevleri iki modül arasındaki zamanlarda kendi sınıflarında uygulamaya teşvik edilmiştir ve öğretmenlere üzerinde çalışacakları bazı görevler verilmiştir. Program önleme-kontrol ön test ve son test tasarımı kullanılarak değerlendirilmiştir (Alsaker ve Valkanover, 2012).

IM4U: Wong (2014), tasarlamış olduğu karakter eğitim programının anaokulu öğrencilerinin zorbalık davranışlarına yönelik sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Program müzik, etkinlik ve tartışma yöntemleri kullanılarak öğrencilerin yaratıcı, eğlenceli ve güvenli bir öğrenme ortamının geliştirilmesiyle çocukların zorbalık kavramına yönelik öğrenme sürecine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Öğretmenler uygulanan bu programdaki tekniklerin öğrencilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir.

KiVa Anti-Zorbalık Programı: Finlandiya’da 7-15 yaş arasındaki çocuklar için geliştirilmiş bir akran zorbalığını önleme programıdır. Program tüm okul yaklaşımını benimsemektedir. Zorbalığa karışmayan öğrenciler, aileler, okul personellerinin tamamı programa dahil olmaktadır. Ebeveyn ve programı uygulayacak öğretmenlere program öncesi bilgilendirme eğitimi verilir. Kılavuza ve yönergelere dayalı modüller bir öğretmen tarafından verilir ve zorbalık mekanizmaları, zorbalık biçimleri, grup baskısı, devam eden zorbalığı sona erdirmeye stratejileri ve mağduru destekleme yolları gibi çeşitli konuları kapsayan 12 modülden oluşur. Derste tartışmalar, grup çalışması, rol yapma alıştırmaları ve videolardan yararlanılır. (Salmivalli et al., 2013). Önleme, müdahale ve izleme süreçleri programın birer parçasıdır.

Olweus Zorbalığı Önleme Programı: Norveçli Olweus tarafından geliştirilen bu program 5-15 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Programın en önemli özelliklerinden biri akran zorbalığına karşı geliştirilen ilk sistematik bir önleme programı olmasıdır. OBPP, öğrenciler, okullar, sınıflar ve toplum için uygulanan çok düzeyli bir programdır (Özbek ve Taneri, 2022).

Viyana Sosyal Yeterlik Programı: Akran zorbalığını önleme amacıyla kanıta dayalı olarak geliştirilmiş ve etkililiği test edilmiş ilk müdahale programıdır. 11-15 yaş arası öğrencilere sınıf bağlılığı duygusunu kazandırmayı, sorumluluk algısını güçlendirmeyi ve çatışma durumlarında zorbalık ve saldırgan olmayan davranışları teşvik etmeyi amaçlayan, okul sınıflarına yönelik hazırlanmış çok modlu bir önleme ve müdahale programıdır ve uygulama süresi bir yıldır. Öğrenciler, çatışma durumlarındaki sosyal rollerinin ve barışçıl bir durum yaratma sorumluluklarının farkında olmak için eğitilirler (Strohmeier vd., 2012). Programın ilk dönemi, öğretmenler ve okul personeli ile uygulanan okul düzeyinde müdahale bileşenlerini içerir. Katılımcılar, zorbalık senaryolarını nasıl tanıyacakları ve bunlarla nasıl başa çıkacakları, okul ve sınıf seviyelerinde önleyici tedbirlerin nasıl uygulanacağı konusunda eğitilirler. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenin programda 13 modül bulunmaktadır. İlk sekiz ders zorbalık davranışlarına odaklanır ve öğrencilerin kendi sınıflarında saldırgan davranışları önlemenin yollarını geliştirmek için aktif

olarak birlikte çalışmalarını gerektirir. Kalan beş derste, öğrenciler olumlu bir ortak hedefe ulaşmak ve sosyal becerilerini uygulamak için bir sınıf projesi üzerinde birlikte çalışmaktadırlar (Gradinger ve ark., 2015).

2.10. Gölge Oyunu Nedir?

Gölge oyunu iki boyutlu bir figürün arkadan ışık yansıtmak suretiyle beyaz perdede oynatılmasıdır. Gölge oyunu bir kukla tiyatrosudur. Gölge oyunu yalnızca bir oyun değildir, bireylerin ve toplumların kendilerini ifade etme biçimidir ve kukla Batı’da yayginken gölge oyunu Doğu’da yaygındır (Artaç, 2019). Gölge oyununu kukladan ayıran en önemli özellik iki boyutlu bir figürün ışık ile perdede yansıma oluşturmalarıdır. Kuklada yansıma, ışık, perde yoktur figür doğrudan oynatılır (Ersan, 2011).

2.10.1. Hacivat-Karagöz Oyununun Özellikleri

Hacivat-Karagöz oyunu Türk tarihi ve toplumunda uzun zamandır var olan bir gölge oyunudur. Figürler bir sopa yardımıyla perdeye tutulur ve figürlerin perdede kolayca hareket etmesi için eklemlerine oynar bağlantı kısımları eklenir (Ersan, 2011). Figürleri oynatan kişinin geleneksel Türk tiyatrosuna hakim olması, doğaçlama ve güldürü tekniğini iyi kullanıyor olması önemlidir. Eskiden deri üzerine yapılan figürler derinin maliyetli ve kolay bulunamaması, renk verilememesi nedeniyle renkli kağıtlara ve asetatlara yapılmaya başlanmıştır (Chasan, 2020).

2.10.2. Hacivat-Karagöz Oyununun Bölümleri

Hacivat-Karagöz oyunu mukaddime (giriş), muhavere (atışma), fasıl (oyun) ve kapanış olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Ersan, 2011). Yapılan çalışmada kullanılan gölge oyununun senaryoları Hacivat-Karagöz oyununun bölümlerine sadık kalınarak hazırlanmıştır.

Mukaddime (Giriş): Tefle birlikte Hacivat’ın semai söyleyerek sahneye giriş yaptığı, gazel okuyup Karagöz’ü sahneye çağırdığı ve Hacivat ile Karagöz’ün kavga ettiği ve oyunun dikkat çekmeyi amaçladığı bölümdür (İpek, 2022).

Muhavere (Atışma): Bu bölümde Hacivat ve Karagöz'ün kişilik özellikleri bariz bir şekilde görülür. İkisinin birbirini anlamadığı, ilgisiz konuşmaların bulunduğu fakat oyunun başlangıcı sayılan bir bölümdür. Söz oyunları, yanlış anlamalar, güldürü ve karşılıklı atışmaların en yoğun olduğu bölümdür. İzleyicilerin dikkati tam anlamıyla oyun üzerinde toplanmış olur (İpek, 2022; Özhan, 2020).

Oyun: Oyunun adı bu bölümdeki konuya göre oluşturulur. Asıl hikayenin anlatıldığı, temanın verildiği ve tüm figürlerin yer aldığı bölümdür (İpek, 2022; İvgin, 2000).

Kapanış: Oyunun bittiğinin haber verildiği, yanlış anlaşılmalara ve olası hatalar için seyirciden özür dilenen ve bir sonraki oyunun duyurusunun yapıldığı bölümdür (İvgin, 2000).

2.10.3. Eksen Kişilerin Özellikleri

Hacivat-Karagöz'de birçok farklı karakter bulunmakla birlikte konusuna göre karakterlerin varlığı değişmektedir. Yalnızca Hacivat ve Karagöz karakteri her oyunda yer alır (Töre, 2016). İki karakter giyimiyle, konuşma tarzıyla ve karakteriyle tamamen birbirine terstir.

Hacivat'ın Özellikleri: İnce yüzlü, sivri sakallı, kıyafetinde yeşillik hakim olan, eğitilmiş, her konuda bilgili, ölçülü, ağırbaşlı, kurnaz, içten pazarlıklı, kişisel çıkarlarını ön planda tutan, ara bulucu, kavga yatıştırıcı, öğüt veren, yol gösteren Karagöz'ün tam zıttı bir kişidir (Ersan, 2011; İpek, 2022).

Karagöz'ün Özellikleri: Yuvarlak yüzlü, top sakallı, iri siyah gözlü, kıyafetinde kırmızılık hakim olan, özü sözü bir, okumamış, söylenenleri çoğu zaman yanlış anlayan, sözle karşılık veremeyince kaba kuvvet kullanan, cesur, çabuk öfkelenen, eli açık, yardımsever, gerçekçi, beceriksiz, patavatsız, meraklı, halkın ahlak anlayışını simgeleyen, halk diliyle konuşan halk adamıdır (Ersan, I. 2011; İpek, 2022; Özhan, 2020).

2.11. Dramatizasyon Yöntemi Nedir?

Gerçek yaşamda var olan olayların ya da durumların, yazılı bir metne bağlı kalarak, çeşitli roller verilerek canlandırılmasıdır. Öğrenciye genel hatlarıyla durum ya da olay sunulur ve o sınırların dışına çıkmaması istenir. Okul öncesi dönem için bu sınırlarda kalmak ve konudan sapmamak koşuluyla doğaçlamalar yapılabilir (Adıgüzel, 2006; Bilek, 2009; Erden, 2011; Umutlu, 2004). Bu nedenle dramatizasyon yöntemi belli kazanımlar vermek istendiği durumlar için oldukça uygundur. Öğrenci aktif rol alan öğretmen ise öğrenciye rehberlik eden kişi konumundadır (Kazıcı, 2008). Etkinlik bittikten sonra öğrencilerle mutlaka etkinliğin tartışması yapılmalıdır ve sorular açık uçlu olmalıdır. Burada amaç sorunu tanımak ve yeni çözüm yollarını keşfetmektir (Umutlu, 2004).

Dramatizasyonun birçok amacı ve öğrenci için kazanımı vardır. Dramatizasyon yöntemi ile öğrenciler öğrenmede aktif rol oynarlar, yaparak yaşayarak öğrenirler, gözlemlerler, hayal güçlerini kullanırlar, işbirliği içinde çalışırlar. Öğrendikleri bilgileri yaşama daha kolay geçirirler. Yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerisini geliştirir (Ulutaş, 2011). Öğrencinin ifade edici dili, cesareti, özgür düşünmeyi, özgüveni, özdenetimi, empatiyi ve benlik saygısını geliştirir (Değirmenci, 2020; Gönen ve Dalkılıç, 2002; Umutlu, 2004). Duygu, düşünce ve davranışlarda beceri kazandırmayı amaçlar, kültürel gelişimini destekler (Erden, 2011).

2.12. Okul Öncesinde Gölge Oyunu Dramatizasyonu İle Öğrenme

Dramatizasyon yöntemi okul öncesi programlarını zenginleştirebilir, okur-yazarlıklarını, sosyal becerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilir (Wright ve ark., 2008). Dramatizasyon için seçilen konunun canlandırılmasında kukla, maske, parmak oyunları kullanılabilir. Kişi kuklaların ya da bir perdenin arkasına geçerek söylemek istediği birçok şeyi rahatlıkla söyleyebilir, kendisini ifade edebilir (Umutlu, 2004). Gölge oyunu ve dramatizasyon etkinliklerinin birlikte kullanılması etkinliklerden daha çok keyif alınmasını ve kazanılması istenen amaçların daha etkili bir şekilde kazanılmasını sağlar (Ulaş, 2014). Ayrıca gölge oyunu da dramatizasyon da okul öncesi dönemindeki öğrencilerde yaratıcılık geliştirir, dil gelişimini destekler, sosyal ve duygusal gelişimi destekler. Dramatizasyon okul öncesinde beceri kazandırma,

duyguları açığa çıkarma ve öğrenciye kişilik kazandırma aracı olarak kullanılabilir (Örendil, 2017).

Okul öncesi eğitiminde kukla kullanarak metnin genel hatlarına ve verilmek istenen ana düşünceye bağlı kalmak koşuluyla roller öğrencilerin istekleri doğrultusunda dağıtılarak canlandırma yapılan dramatizasyonda işbirliği içinde çalışma, iletişim gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Değirmenci, 2020). Bir grubun önünde rol yapmaktan ya da kendini ifade etmekten çekinen öğrenciler kukla veya gölge oyunu ile kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler. Öğrencinin kukla aracılığıyla kelime dağarcığı gelişir ve daha önce ifade edemediği duygularını ifade edebilir hale gelir (Önder, 2001; Örendil, 2017).

Bu çalışmada dramatizasyon kullanılmıştır. Dramatizasyon drama etkinliklerini uygulamaya yarayan tekniklerden biridir. Dramatizasyon ve drama araştırmaları bir bütün olarak ele alındığı için ilgili literatür dramatizasyon olarak değil drama olarak sunulmuştur.

Aydoğdu ve Ulaş (2017), yapmış oldukları bir çalışmada kukla ve drama etkinliklerinin birlikte kullanılmasına ilişkin birtakım sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırma 5 yaş grubundaki çocuklara uygulanan kukla ve drama etkinliklerinin birlikte verilmesi sosyal duygusal gelişimini olumlu etkilediği sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlar gölge oyunu ve dramatizasyonun birlikte kullanılmasına ilişkin de olumlu sonuçlar sağlayacağını göstermektedir. Bai ve ark. (2015), Causa ve ark. (2015) ve Tam'ın (2016) yapmış olduğu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde de şuna benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi döneminde gölge oyunu dramatizasyonun kullanımı bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler. Düşünme, öğrenme, yaratıcılık, hayal gücü, sosyal etkileşim, bağımsızlık gibi becerileri destekler ve akranlar arası etkileşimi artırır. Yapmış olduğumuz çalışmada da kukla niteliğindeki gölge oyununa ait Hacivat- Karagöz oyunu dramatizasyon yöntemi ile birlikte kullanılmış ve okul öncesi dönemindeki öğrencilere akran zorbalığıyla baş etme becerilerinin kazandırılması, alıcı dil gelişiminin desteklenmesi, empati, özgüven, kendini ifade etme, hakkını arama becerilerinin kalıcı bir öğrenme ile sağlanması amaçlanmıştır.

2.13. Yapılan Çalışmada Gölge Oyunu Dramatizasyonunun Kullanımı

Okul öncesi döneminde öğrenme, yaratıcılık, davranış kazanma, sosyal beceri, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve kişilik gelişiminde gölge oyununun ve dramatizasyon yönteminin öneminden önceki bölümlerde bahsedilmiştir (Örendil, 2017; Ulaş, 2014). Yapılan çalışma bu temele oturtularak ve gölge oyunu ile dramatizasyon yönteminin temel prensiplerine bağlı kalınarak oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan “*Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*” oluşturulurken dikkat edilen bazı hususlar vardı. Bu hususlar; uygulamalarda kullanılan gölge oyunu senaryolarının öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun olması, akran zorbalığı konularının okul öncesi döneminde sınıflarda yaşanıyor olması, araştırmacı tarafından uygulanan gölge oyununun öğrencilerin dikkatini çekebiliyor olması, öğrencilerin uygulama sürecine aktif katılıyor olması, her uygulama sonrası öğrencilerle değerlendirme yapılarak öğrencilerden dönüt alınmasıdır.

Programın her bir oturumunda araştırmacı ilk olarak öğrencilerin nasıl olduklarını sorarak duygu durumu kontrolü yapar, öğrencilerin dikkatini uygulamada toplamak için ısınma etkinliği yapar (Isınma etkinliklerine Tablo 3.7, Tablo 3.8, Tablo 3.9, Tablo 3.10, Tablo 3.11 ve Tablo 3.12’de yer verilmiştir). Araştırmacı öğrencilere bir önceki uygulamada neler yaşandığını, zorbalıkla nasıl baş edildiğini öğrenci seviyesine uygun bir şekilde sorar. Araştırmacı öğrencilere bu oturumda yapılacak olan gölge oyunundaki karakterleri tanıtır, gölge oyununun konusu hakkında bilgi verir. Araştırmacı gölge oyununu oynatır, oyun bittikten sonra öğrencilerle birlikte oyunun değerlendirmesini yapar. Gönüllü öğrenciler olumlu baş etme yöntemi kullanacakları şekilde, zaman zaman doğaçlama yaparak, araştırmacının da yardımıyla aynı gölge oyununu oynar. Bir sonraki oturuma kadar serbest zamanlarda gölge oyunu oynayabilecekleri hatırlatılır, oturum sonlandırılır.

Çalışmada gölge oyunu dramatizasyonu kullanarak kendisini ifade etmekten çekinen, rol yapmaktan utanan öğrencilerin çekincelerinin azalması istenmiştir. Kendilerini, duygularını ifade etme becerisi gelişmemiş öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesi ve akran zorbalığıyla baş etme becerilerini perde arkasında deneyimleyip hayata geçirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca gölge oyunu dramatizasyonu ile öğrencilerin özgüven, dil becerisi gelişimini desteklemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar

doğrultusunda ısınma etkinlikleri yapılmıştır, öğrenciler gölge oyunu oynaması için teşvik edilmiştir. Öğrenciler gölge oyunu oynarken akran zorbalığıyla baş etmeye dönük ifadeler kullanmaları için desteklenmiştir.

Gölge oyunu dramatizasyonunun kullanımının en önemli özelliklerinden birisi de etkinliğin yapıldığı sınıftaki hiçbir öğrencinin zorba-mağdur-zorba/mağdur ya da izleyici olarak etiketlenmemesidir. Oturumlara sınıftaki tüm öğrenciler dahildir ve aktif olarak katılmak zorunda değildirler. Katılım göstermek isteyen her öğrenci gölge oyununda bulunan zorba ve mağdur rolünü canlandırma fırsatı bulur. Öğrenciler yapmış oldukları roller sayesinde izleyici ve mağdur öğrenciler zorbalığa uğradıklarında nasıl stratejiler kullanabileceklerini, zorbalıkla nasıl baş edebileceklerini öğrenirler. Rol yapmak istemeyen ya da daha çekingen olan öğrenciler de izleyici olarak bu becerileri örtük bir şekilde öğrenebilir ve gerçek yaşamlarına yansıtabilirler.

2.14. Özet

Okul öncesi döneminde çocuklar davranışları öğrenmek için çevresini gözlemler, çevresindeki kişileri model alır ve onları taklit eder. Bu dönemde gelişim hızlı olduğu gibi fiziksel, bilişsel ve psikososyal gelişim alanları birbirini etkiler. Okul öncesi dönemi davranışların öğrenilmesi için kritik dönemdir bu sebeple gelişim alanlarını desteklemek için yapılabilecek etkinlikler kritik dönemi aşmamak adına göz ardı edilmemelidir. Çocuklar bu dönemde problemlere sonuç odaklı yaklaşarak problemlerini sezgileriyle çözmeye çalışırlar, dil gelişimini tamamlamadıkları için de kendilerini yeterince ifade edemeyip saldırganlaşabilirler. Psikososyal gelişim alanını desteklemek adına çocuğun kendisini ifade etmesine imkan sağlanmalıdır.

Okul öncesi döneminde gelişimin büyük bir kısmı tamamlandığı için bu dönemdeki davranış sorunlarının göz ardı edilmemesi ve bu sorunlara yapılacak müdahalelerin ertelememesi sonraki dönemlerde daha büyük problemler haline gelmesini önlemek adına önemlidir. Bu davranış sorunlarından özellikle saldırganlıkla bağlantılı olan akran zorbalığı bilinçli yapılan olumsuz bir davranış olduğu için erken müdahale son derece önemli ve gereklidir. Akran zorbalığının en kolay gözlemlenebilen türleri fiziksel ve sözlü zorbalıkken ilişkisel zorbalığı

gözlemlemek o kadar kolay değildir. Akran zorbalığının cinsiyet, yaş gibi bireysel; aile yapısı, ebeveyn tutumu gibi ailesel ve arkadaş desteği, akademik başarı, kitle iletişim araçları gibi çevresel nedenleri vardır. Zorba, mağdur, zorba/mağdur ve izleyici olmak üzere dört akran zorbalığı rolü bulunmaktadır. Akran zorbalığıyla baş etmede mağdur tarafından birtakım stratejiler kullanılmaktadır. Bunlar; karşı gelme, yardım isteme, yok sayma, görmezden gelme, sosyal destek arama ve dur demedir. Akran zorbalığının okul öncesi dönemde başladığı düşünüldüğünde akran ilişkilerinin de bu dönemde etkilenmeye ve oluşmaya başladığı söylenebilir. Artan akran desteği akran zorbalığının azalmasını desteklemektedir. Bu nedenle okul öncesi döneminde akran ilişkilerini güçlendirerek ortaya çıkabilecek davranış sorunlarının da önüne geçilebilir. Akran zorbalığının meydana geldiği yerler ve zamanlara bakıldığında çoğu zaman boş derslerde, tenefüslerde, bahçede, okul çıkışlarında, koridorlarda ve yetişkin gözetiminin olmadığı yerlerde ve zamanlarda gerçekleştiği görülmektedir. Akran zorbalığı önlemek için bu yerlerde ve zamanlarda zorbalığın ortaya çıkmasına neden olan unsurlar ele alınarak önleme çalışmaları bu unsurlara dönük hazırlanabilir. Akran zorbalığının sonuçlarına bakıldığında ise hem mağdur hem zorba çocuklarda bir çok etkiye neden olduğu görülmektedir. Bunlardan en önemlileri: İletişim başlatamama ve sürdürmememe, sosyal uyum sağlayamama, içe kapanma, sosyal beceri eksikliği, okula gitmek istememe, akademik başarısızlık, empatik olamama, saldırgan kişilik ve ilerleyen zamanlarda suça bulaşma riskidir.

Gölge oyunuyla dramatizasyon kullanımı, oturumların yapılış amacına daha kolay ve etkili ulaşılmasını sağlar. Ayrıca okul öncesi dönemindeki öğrencilerde yaratıcılığı geliştirir. Dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi destekler ve sosyal becerilerin kazanılmasında verim sağlar. Öğrenciler bir perde arkasında rol yaparak sosyal kaygılarıyla baş etmeyi, çekincelerini azaltmayı öğrenebilir. Gerçek yaşam deneyimi elde eder ve daha önce ifade edemediği duygularını ifade edebilir hale gelir. Bu nedenle okul öncesi döneminde gölge oyunu dramatizasyonu ile akran zorbalığına müdahale etmenin ya da akran zorbalığını önlemenin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler süreçte mağdur ya da zorba olarak etiketlenmez ve sınıftaki he öğrencinin sürece katılması amaçlanır. Tüm sınıfa yönelik planlanan bu süreç her öğrenciyi akran zorbalığına karşı olumlu bir şekilde etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışma bilimsel araştırma yöntemlerinden karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırması araştırmacının aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımlarını kullanarak veri topladığı, verileri analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye yönelik yordamalarda bulunduğu araştırmadır (Creswell, 2007). Karma yöntem tek başına nitel ya da nicel yöntem kullanılamayan, tek başına kullanıldığında yeterli olmayacağı düşünülen ve iki veri türünün birbirini desteklemesi istenilen araştırmalarda kullanılır, böylece karma yöntem araştırmanın derinlemesine incelenmesini sağlar. Karma yöntem araştırmalarının diğer bir önemli özelliği ise nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini teyit için kullanılması ve sonuçların inandırıcılığının bu şekilde artmasıdır. Olay ve olgular zengin bir şekilde araştırılmak isteniyorsa hem nicel hem nitel boyutunu ele almak istenilen veri çeşitliliğini sağlayacaktır. İki veri toplama yöntemi birlikte kullanıldığında elde edilen verilerin birbirini doğrulama fırsatı olur, temsil gücü artar, birisinin sonucu diğerinin sonucunu geliştirir, yeni bakış açılarının keşfini sağlar, araştırmanın kapsam ve genişliği artar. Günümüzde araştırmalara çok yönlülük sağlaması nedeniyle karma yöntem daha çok tercih edilir duruma gelmiştir.

Olay ve olgular basit ve tek boyutlu değildir, olay ve olguları algılamak için çoklu yöntemler kullanmak gerekmektedir. Sosyal deneyimler ve gerçekler çok boyutludur ve bunları tek boyutuyla incelememiz durumunda ortaya çıkan algı eksik olacaktır (Mason, 2006). Araştırmada elde edilen bilgiler derinlemesine ve zenginleştirilmiş bir şekilde incelemek istendiği için, elde edilen verilerin her yönden güçlü olması istendiği için, nitel verilerle elde edilen bilgilerin elde edilen nicel verilerle genellenebilir hale getirmesi istendiği için karma yöntemin en uygun yöntem olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmanın deseni bilimsel araştırma yöntemlerinden karma yöntem araştırmasında en çok kullanılan eş zamanlı/çeşitleme (yakınsayan paralel) desendir. Bu desende nicel ve nitel veriler birlikte toplanır fakat analizleri ayrı ayrı yapılır. Elde edilen bulgular karşılaştırılır, bilgilerin birbirini doğrulaması beklenir. İki yöntem de aynı ölçüde önemlidir. Ayrı yapılan analizler sonuç bölümünde birleştirilir. Alternatif bakış açısı sunması ve verileri çeşitlendirmesi açısından önemli bir araştırma desendir ve çalışılan olgunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar (Mazlum ve Mazlum, 2017). Bu desenin kullanım amacı elde edilen nicel ve nitel verileri karşılaştırıp bir bütün haline getirmek ve araştırma sorularıyla doğrudan ilgili olumlu ya da olumsuz sonuçlara ulaşmaktır.

Bu çalışmada araştırmacı bir anket yardımıyla ön-test, test, son-test olarak nicel verileri toplarken aynı anda fakat birlikte olmayacak şekilde gözlem ve görüşme formlarını kullanarak nitel verileri toplamıştır. Veri toplama süreci bittikten sonra anket sonuçlarının analizi betimsel istatistik ile analiz edilmiştir, gözlem ve görüşme formlarının sonuçları ise içerik analizi ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki ayrı veriden elde edilen bulgular biraraya getirilmiştir, birbiriyle örtüşen ve örtüşmeyen verilerin sonuçları ortaya konmuştur. Karma desende yürütülen araştırmanın nitel ve nicel olarak uygulama süreci Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Karma desene sahip araştırmanın uygulama süreci

Adımlar	Yapılanlar
Adım 1: Nicel	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun öntest olarak tüm öğretmenlere uygulanması
Adım 2: Nitel	Seçilen gönüllü üç öğretmene Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması
Adım 3: Nitel	Altı oturumluk Gölge Oyunu Temelli Akran Zorbalığını Önleme Programı'nın öğrencilere uygulanması
Adım 4: Nitel	Uygulamanın yapıldığı üç hafta boyunca öğretmenler tarafından sınıflarda Öğrenci Gözlem Formu'nun uygulanması
Adım 5: Nitel	Uygulama süreci bittikten sonra araştırmadaki üç öğretmene Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması
Adım 6: Nicel	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun test olarak araştırmadaki üç öğretmene uygulanması
Adım 7: Nitel	Uygulamadan bir ay sonra araştırmadaki üç öğretmene İzleme Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması
Adım 8: Nicel	Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun son test olarak araştırmadaki üç öğretmene uygulanması.
Adım 9: Nitel	Uygulamadan sonraki dört hafta boyunca öğretmenler tarafından sınıflarda Öğrenci Gözlem Formu'nun uygulanması
Adım 10: Veri Analizi	Nicel veri analizi için betimsel analiz yapılmıştır, nitel veri analizi için içerik analizi yapılması
Adım 11: Veri Analizi Sonuçlarını Birleştirme	Nicel ve nitel bulguların biraraya getirilmesi ve sonucun ortaya çıkarılması

Araştırma okul öncesi dönemi yaş grubuyla yürütüldüğü için dönem gereği öğrencilerden nicel veri elde etmek mümkün değildir çünkü öğrencilerde okuma-yazma becerisi henüz gelişmemiştir. Planlama ve araştırma sürecinde bu durum göz önünde bulundurularak öğrencilerden veri elde edilebilmesi için öğretmenler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırmacı öğretmenler aracılığıyla öğrencilerden nitel verileri elde etmek için nitel veri toplama araçlarından gözlemi kullanmıştır.

Araştırmanın gözlem boyutunda tam katılımcı gözlem kullanılmıştır çünkü gözlem yapılacağından öğrencilerin haberinin olması istenmemiştir. Öğrencilerin oyun oynama süreçlerinde doğallıklarının etkilenmemesi için gruba yabancı kalan araştırmacı gözlem sürecine dahil olmamıştır. Yalnızca öğrencilerin yakınlığı olan

öğretmenler tam katılımcı gözlem yapmıştır. Tam katılımcı gözlemde gözlemci grupla birlikte vakit geçirir, gözlemlenecek grup doğallığın bozulmaması adına gözlem yapılacağından başta haberdar değildir (Mulhall, 2003). Öğretmenlerden ise hem nitel hem nicel veri toplanmıştır. Toplanan verilerin nicel ve nitel yönden analizi sağlanmıştır. Böylece araştırma farklı yönlerden ele alınmış, araştırma içeriği zenginleştirilmiş, konu kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Öğretmenlerden nitel veri sağlamak için araştırmacı tarafından katılımcılarla farklı zamanlarda görüşmeler yapılması planlanmış, bu görüşmeler için de yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış ve nitel veriler zenginleştirilmiştir. Görüşme formlarının kullanılma amaçları uygulandığı zamana göre değişmektedir. Uygulama öncesi için hazırlanan form öğretmenlerin var olan bilgi ve deneyimlerini elde etmeye yöneliktir. Uygulama sonrası için hazırlanan form uygulama sürecine ilişkin sınıf içi değişim, görüş ve tutumlarını elde etmeye yöneliktir. İzleme süresi için hazırlanan form ise arada geçen zamanda öğrencilerdeki öğrenmelerin ne kadar kalıcı hale geldiği bilgisini elde etmeye yöneliktir. Öğretmenlerden nicel veri elde etmek için ise ön-test, test, son-testte bir ölçek kullanılmasına karar verilmiştir. Bu ölçek uygulamadan önce, uygulamadan sonra ve uygulama bittikten sonraki bir aylık sürecin sonunda öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın öğrenci ve öğretmenler üstündeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmada karma yöntem kullanılarak nitel ve nicel veri çeşitliliği sağlanmış ve araştırma zenginleştirilmiştir. Karma araştırmaların nitel yönü kullanılarak nicel araştırmalarda zayıf olan derinlik ve ayrıntı, nicel yönü kullanılarak da nitel araştırmalarda zayıf olan genelleme ve tahmin amaçlarına ulaşılma istenmiştir. Özetle karma desende nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ve analiz edilir. Bu araştırmada da gözlem ve görüşme yöntemi ile nitel veriler, ölçek ile nicel veriler toplanmıştır. Ölçek ve görüşme formunun verileri öğretmenlerden, gözlem formunun verileri ise öğretmenler aracılığıyla öğrencilerden toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Yapılan çalışmanın evreni Gaziantep ili, örneklemini ise Gaziantep ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokulu devlet kurumudur. Örneklem olarak bağımsız anaokulu seçilmesinin nedeni ölçek uygulanabilecek öğretmen

sayısının fazla olması ve uygulama yapılacak sınıf sayısının bağımsız anaokullarına daha uygun olmasıdır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup örneklem üç okul öncesi öğretmeni ve 45 öğrenciden oluşmaktadır. Üç katılımcı ve üç sınıf araştırma için yeterli olacağından dolayı daha fazla bağımsız anaokuluna ihtiyaç duyulmamıştır. Araştırma için seçilen kurumda lisans ve yüksek lisans öğrenim görmüş öğretmenler bulunmaktadır. Sabah, öğle ve tam gün öğrenci grupları vardır, sosyoekonomik olarak her düzey veli profili vardır, üç sınıfta da kaynaştırma öğrencisi vardır. Bu nedenle sınıf ikliminin araştırma için veri açısından çeşitlilik sağlayacağı düşünüldüğü için bu bağımsız anaokuluna karar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.2.'de paylaşılmıştır.

Tablo 3.2
Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu	Öğrenci Yaş Grubu
K1	Kadın	6	Lisans	4 yaş
K2	Kadın	11	Lisans	5 yaş
K3	Kadın	2	Lisans	5 yaş

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere katılımcıların üçü de kadındır ve üçü de lisans düzeyinde eğitim almıştır. Kıdeme bakıldığında ise K2'nin diğer iki katılımcıya göre daha kıdemli olduğu, K1 ve K3'ün kıdemlerinin birbirine yakın ve daha az kıdemli olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarına ait demografik bilgiler tablo 3.3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3.3
Katılımcıların sınıflarının demografik bilgileri

İsimlendirme	Yaş Grubu	Kız Sayısı	Erkek Sayısı	Mevcut	Kaynaştırma Sayısı
S1	4 yaş	7	8	15	1
S2	5 yaş	13	2	15	0
S3	5 yaş	5	10	15	1

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere S2 sınıfının kız öğrenci sayısı diğer iki sınıftan daha fazladır (13), erkek öğrenci sayısı ise S3 sınıfında daha fazladır (10). Sınıf mevcuduna bakıldığında üç sınıfın da mevcudunun aynı olduğu görülmektedir. Sınıflardaki kaynaştırma öğrenci sayısına bakıldığında S3 ve S1 sınıfında bir öğrenci olduğu görülürken S2 sınıfında hiç kaynaştırma öğrenci olmadığı görülmektedir. Yaş grubu açısından S1 sınıfı dört yaş, S2 ve S3 sınıfı ise beş yaş grubunu içermektedir.

Evren belirlendikten sonra Gaziantep Etik Kurul Birimi'nden (Ek 1) ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek 3) araştırmanın belirlenen okulda yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda örneklem olarak belirlenen bağımsız anaokuluyla görüşme yapılmış sonraki aşama olarak araştırmacı okul idaresi ve öğretmenlerle farklı gruplar halinde ön görüşme yapılmıştır. Öğretmen ve idarecilerle yapılan bu toplantılarda oyun temelli öğrenme, gölge oyunu ve tarihi, okul öncesi çocuk gelişimi, akran zorbalığı gibi konulara yer verilmesinin yanı sıra uygulama esnasında kullanılacak gölge oyunu materyalleri ve hikayelerde kullanılacak karakterler araştırmacı tarafından öğretmenlere tanıtılmıştır, gizlilik ve kişisel bilgilerin korunacağı vurgulanmıştır.

Araştırmacı bu görüşmede her hafta akran zorbalığının bir türünün ele alınacağı, akran zorbalığının belirlenen türüyle ilgili araştırmacı tarafından pazartesi ve perşembe iki gün iki uygulama yapılacağını belirtmiştir. Uygulamalar pazartesi ve perşembe planlanmıştır çünkü uygulamalardan sonra öğrencilerin kendi başlarına gölge oyunu oynayabilecekleri günlerin olması istenmiştir. Bu nedenle iki uygulama arasında pazartesiden perşembeye iki gün, perşembeden pazartesiye üç gün bırakılmıştır.

Araştırmacı yapılan görüşmede uygulamalarda gönüllü öğrencilerle aynı gölge oyununun tekrar oynanacağı, üç hafta olmak üzere üç akran zorbalığı türüyle ilgili toplam altı oyun uygulaması yapılacağı bilgisini vermiştir. Üç sınıfın uygulama zamanları farklı planlanmış ve sınıflar birleştirilmemiştir. Gölge oyunu oynamaya istekli olmayan öğrencilerin örtük öğrenme ile öğrendiği varsayılmıştır. Araştırmacı ayrıca bu ön görüşmede araştırmaya gönüllülük esasıyla dahil olacak katılımcıların uygulama süresinde sınıfta kalmaları gerektiğini belirtmiştir. Uygulama saatleri dışında da öğrencileri akran zorbalığı konulu gölge oyunu oynamaya teşvik etmelerini, bu oyunlarda yapılan gözlemleri gözlem formlarına aktarmalarını

istemiştir. Sınıf içinde akran zorbalığını gözlemlemeleri gibi ek sorumluluklarının olduğunu detaylı bir şekilde açıklamıştır. Çalışmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, kişisel bilgilerin saklanarak çalışmanın gizlilik içerisinde yürütüleceği, katılımcılardan içeriğinde “*Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahiptir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.*” ibaresi yer alan ‘Öğretmen Katılım Kabul Formu’ (Ek 5) alınacağı bilgisi paylaşılmıştır. Uygulamaya katılacak öğrencilerin velilerinden ise içeriğinde “*Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Süreç tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.*” ibaresi yer alan ‘Veli Onam Formu’ (Ek 4) alınacağı bilgisi ek olarak eklenmiştir.

Gerçek bir deney yürütülmediği için ve karma yöntem kullanıldığı için katılımcılar seçkisiz atama ile belirlenmemiştir. Bunun yerine gönüllü olan öğretmenlere uygulanan *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*’nun (Ek 7) toplam puanları göz önünde bulundurularak puanı en yüksek çıkan üç öğretmen ve o öğretmenlerin sınıfları araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü 12 öğretmene araştırmacı tarafından *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu* (Ek 7) dağıtılmıştır. Katılımcılara ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi verilmiş, ölçeğin yönergesi okunmuş ve her bir soruyu içtenlikle sınıflarıyla uyumlu bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Ölçek sonuçlarının araştırma haricinde başka bir yerde kullanılmayacağı, sınıf ve öğretmen bilgilerinin gizli kalacağı bilgisi eklenmiştir. Toplamda 12 ölçek değerlendirilmiştir, toplam puanı en yüksek çıkan üç ölçeğin sahibi ile görüşme yapılarak ölçek sonuçları katılımcılarla paylaşılmıştır ve çalışmaya katılma durumları teyit edilmiştir. Böylece *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*’ndan aldıkları toplam puanlar 22, 24, 24 olan S1, S2, S3 sınıfları ve bu sınıfların K1, K2, K3 öğretmenleri uygulama sürecine dahil edilmiştir.

Çalışmaya dahil olan katılımcıların araştırma süresince görev ve sorumlulukları katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu sorumluluklar: Katılımcının araştırmacı ile uygulama öncesi bir görüşme yapması, *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nu doldurması, pazartesi ve perşembe günleri olmak üzere toplam altı uygulama süreci boyunca öğrencileriyle birlikte sınıfında bulunmasıdır, Her uygulama sonrası süreçte öğrencilerini akran zorbalığı konulu gölge oyunu oynanmasına teşvik etmesi ve oyun sürecindeki gözlemlerini '*Öğrenci Gözlem Formu*'na aktarmasıdır. Üç haftalık uygulama süreci sonunda araştırmacı ile ikinci bir görüşme yapması ve ikinci kez *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nu doldurmasıdır. Uygulama bittikten sonraki bir aylık izleme süresi boyunca öğrencilerin gölge oyunu oynama sürecini gözlemlemesi ve gözlemlerini '*Öğrenci Gözlem Formu*'na aktarmasıdır. Bir aylık izleme sürecinin sonunda araştırmacı ile üçüncü görüşmeyi gerçekleştirip son kez *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nu doldurmasıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı gölge oyunu yöntemi kullanarak okul öncesi dönemindeki öğrenciler arasında akran zorbalığını önlemektir. Araştırma yöntemi olarak bilimsel araştırma yöntemlerinden karma yönteme ait eş zamanlı desen tercih edilmiştir. Bu nedenle hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veri toplama yöntemi olarak ölçek kullanılırken nitel veri toplama yöntemi olarak ise gözlem ve görüşme kullanılmıştır.

Nicel veri toplama aracı olarak ön-test, test, son-test için '*Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*' kullanılmıştır. Yapılan literatür taramasında *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nun araştırmanın amacı için uygun bir ölçek olduğuna karar verilmiştir çünkü ölçek öğrencileri bireysel hedef haline getirip etiketleme yapmak yerine tüm sınıf iklimini yorumlamaya yöneliktir. Öğretmenin sınıfını ve sınıfındaki akran zorbalığını algılayış şeklini ortaya koymaktadır. Araştırmada kullanılacak ölçeğe karar verdikten sonra ölçek sahibi Besnili'den ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır (Ek 6).

Nitel veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme yapmak amacıyla '*Öğrenci Gözlem Formu*' (Ek 11) ve '*Öğretmen Görüşme Formları*' kullanılmıştır.

Öğrenci gözlem formuyla yapılan uygulama ile ilgili öğrencilerin öğrenmelerinin ne kadar kalıcı olduğu, akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerini ne kadar içselleştirdikleri bilgisi elde edilmek istenmiştir. Öğretmen görüşme formu üç farklı zamanda uygulanmak üzere '*Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu*' (Ek 8), '*Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*' (Ek 9) ve '*İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*' (Ek 10) olarak üç farklı formda hazırlanmıştır. Formların uygulanacağı zamanlar göz önünde bulundurularak tek bir form kapsam olarak yeterli ve doğru bulunmayarak farklı bilgiler elde etmeye yönelik farklı formlar oluşturulmuştur.

3.3.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu

Besnili (2019) tarafından geliştirilen *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) için Gaziantep'te çalışan toplam 279 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Kapsam geçerliliği doğrultusunda uzman ve öğretmen görüşleri alınarak oluşturulan 28 maddelik taslak form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. AFA sonucunda 28 madde varyans değeri en yüksek olan maddeler belirlenmiş ve varimax rotasyon yöntemi ile ölçek 14 maddeden oluşan iki faktöre indirgenmiştir. Rotasyon işleminde birinci boyut altında .52 ve üzeri yük değerlerine sahip dokuz madde olduğu görülmüştür. İkinci boyut altında .64 ve üzeri madde yüklerine sahip olan beş madde olduğu görülmüştür. İlgili maddelerin içerikleri göz önüne alınarak ilk boyut fiziksel/ilişkisel zorbalık olarak, ikinci boyut sözlü zorbalık olarak isimlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi için İstanbul'da çalışan toplam 247 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak AFA sonucu elde edilen 14 maddelik ölçek kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile iki faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin kabul edilebilir uyum endekslerine sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin AFA ve DFA grubuna ait güvenirlik analizi yapılmıştır. AFA ve DFA grubuna ait madde toplam iç tutarlılığın her iki grup için .88 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu sınıftaki öğrencileri etiketlemeden, öğretmen açısından sınıfın değerlendirilmesini sağlamaktadır. İçerdiği maddelerden sınıfta en çok ya da en az görülen akran zorbalığı türüne ulaşılabilir. Öğretmenin hangi olay ve davranışları zorbalık olarak değerlendirdiği bilgisine ulaşılabilir. Ön- test, son-test olarak uygulandığı zaman sınıf iklimindeki değişim ortaya konabilmektedir. Ölçek fiziksel/ilişkisel ve sözlü zorbalık olmak üzere 2 alt boyutludur ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 2, 5, 11, 13 ve 14.sorular sözlü zorbalık alt boyutuna aitken 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 ve 12.sorular fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna aittir. Ölçekte ‘Hiç’, ‘Nadiren’, ‘Bazen’, ‘Sıklıkla’, ‘Her zaman’ seçenekleri bulunmaktadır ve seçeneklerin puanlaması 0’dan 4’e kadardır. Ölçek maddeleri düz puanlanmakta olup 0-56 arasında puan alınabilmektedir.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu’nun araştırmanın nicel yönünü en iyi temsil edeceği düşünülerek ölçeğin sahibi Besnili ile iletişim kurulmuş ve ölçeğin araştırmada kullanılması için izin alınmıştır, ölçek araştırmaya dahil edilmiştir (Ek 6, Ek 7). Ölçek ön-test, test, son-test olarak katılımcılara ilk kez uygulama sürecine başlamadan önce verilmiş daha sonra uygulama süreci biter bitmez verilmiş ve son olarak da uygulamanın bitişini takip eden bir aylık izleme sürecinin sonunda verilmiştir. Bu üç ölçümdeki toplam madde puanlarındaki değişim ve 14 alt maddedeki değişim ve her bir katılımcının ön-test, test, son-test puan değişimi üzerinde betimsel veri analizi yapılmıştır. Betimsel veri analizi yönteminden grafik gösterimi kullanılmıştır.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın nitel yönünü desteklemek amacıyla yapılan literatür taraması sonucu bir öğretmen görüşme formu oluşturmaya karar verilmiştir. Fakat araştırmanın farklı zamanlarında yapılacak görüşmelerde öğretmenlerden farklı bilgiler elde edilmek istendiği için tek bir form kullanmanın yeterli olmayacağı öngörülerek formların zaman ve içeriklerine uygun olacak şekilde üç form hazırlanmıştır. Böylelikle on açık uçlu sorudan oluşan ‘Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu’ (Ek 8), on beş açık uçlu sorudan oluşan ‘Uygulama Sonrası

Öğretmen Görüşme Formu' (Ek 9) ve yedi sorudan oluşan 'İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu' (Ek 10) oluşturulmuştur.

3.3.2.1. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu.

Uygulama sürecine başlamadan önce katılımcılarla yapılması planlanan görüşmenin sorularını oluşturmak için öncelikle literatür taraması yapılmıştır, akran zorbalığına ilişkin konular gruplara ayrılmıştır ve sorulara uygunluğunu değerlendirmek üzere üç farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar hazırlanan soruları soruların önemini, kapsamını, konu bütünlüğünü ve araştırmanın amacına uygunluğunu göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin ön bilgisini, farkındalıklarını ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik on açık uçlu soru belirlenerek yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir.

*Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu'*nda bulunan örnek sorulardan üç tanesi şu şekilde paylaşılmıştır. "Akran zorbalığı çeşitleri nelerdir? Çocuklardaki hangi davranışlar akran zorbalığıdır?" sorusu ile katılımcıların akran zorbalığı türlerini ne kadar bildikleri, ne gibi davranışların akran zorbalığı olduğunu ne düzeyde bildikleri bilgisine ulaşmak istenmiştir. "Akran zorbalığını önleme adına şu anki sınıfınızda yaptığınız çalışmalar nelerdir?" sorusu ile katılımcıların sınıflarında henüz akran zorbalığıyla karşılaşmadan ne gibi önlemler aldıkları, nasıl çalışmalar yürüttükleri bilgisine ulaşmak istenmiştir. "Akran zorbalığıyla karşılaştığınız anda nasıl müdahale ediyorsunuz?" soru ile de katılımcıların sınıflarında karşılaştıkları akran zorbalıklarına müdahale yöntemi olarak neler kullandıkları, nasıl çalışmalar yaptıkları bilgisine ulaşmak istenmiştir.

3.3.2.2. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu.

Üç hafta sürecek olan altı oturumluk uygulama sürecinin hemen sonrasında öğretmenlerle yapılması planlanan görüşmenin sorularını oluşturmak için literatür taraması tekrarlanmıştır. Akran zorbalığını önlemeye, müdahale etmeye ilişkin konular gruplara ayrılmıştır ve sorulara uygunluğunu değerlendirmek üzere üç farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar hazırlanan soruları soruların önemini, kapsamını, konu bütünlüğünü ve araştırmanın amacına uygunluğunu göz önünde

bulundurarak değerlendirmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan uygulamanın öğretmen, öğrenci ve sınıf ikliminde ne gibi değişiklikler oluşturduğu, öğretmen farkındalık ve bilgi düzeyini ne derece değiştirdiği bilgisini öğrenmeye yönelik on beş açık uçlu soru belirlenerek yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir.

Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu'nda bulunan örnek sorulardan üç tanesi şu şekilde paylaşılmıştır. “*Gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusu ile uygulamada oyun yöntemi olarak seçilen gölge oyununa ilişkin hem de uygulama sürecine ilişkin görüş alınmak istenmiştir. “*Uygulama sizin duygu, düşünce ve davranışlarınızda ne gibi değişiklikler yarattı?*” sorusu ile katılımcıların uygulamadan ne şekilde etkilendiği, hangi yönlerden etkilendiği, duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi farklılıklar olduğu bilgisi elde edilmek istenmiştir. “*Bu farkındalık öğrencilerin diline yansdı mı? Ne şekilde yansdı?*” sorusu ile uygulamanın içeriğinde bulunan akran zorbalığıyla mücadele yöntem ve tekniklerini öğrenciler hayatına ne ölçüde dahil etmiş, uygulama ne kadar akıllarında kalmış ve uygulamada yer alan ifadeleri ne derece hayatlarında kullanıyorlar gibi bilgiler elde edilmek istenmiştir. *Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*'nda yer alan örnek sorulara bakıldığında formun katılımcı, öğrenci ve sınıf iklimini çok yönlü bir şekilde ele aldığı ve veri analizlerinin bu çok yönlülükten faydalanılarak yapıldığı görülmektedir.

3.3.2.3. İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu.

Üç hafta süren altı oturumluk uygulama süreci bittikten sonra öğrenciler için dört haftalık bir gözlem süreci planlanmış bu bir aylık gözlem sürecinin sonunda da katılımcılarla son kez yapılacak görüşme için ‘*İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*’ hazırlanmasına karar verilmiştir. Burada amaç uygulamanın üstünden bir ay geçmesine rağmen zamanın öğrencilerdeki öğrenmenin kalıcılığını nasıl etkilediği bilgisini katılımcılarla yapılacak görüşmelerden elde etmektir. Bir aylık izleme süreci planlanmasının nedeni ise kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere zaman tanımaktır.

İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu için literatür taraması tekrarlanmıştır, sorulara ilişkin konular gruplara ayrılmıştır ve ayrılan konuların

sorulara uygunluğunu değerlendirmek üzere üç farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar hazırlanan soruları soruların önemini, kapsamını, konu bütünlüğünü ve araştırmanın amacına uygunluğunu göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda katılımcılara uygulanan uygulamanın zaman içindeki etkisinin ne durumda olduğu, katılımcıların bu süreçte akran zorbalığına ilişkin ilgi ve bilgisinin ne düzeyde değiştiği gibi bilgileri elde etmeye yönelik yedi açık uçlu sorudan oluşan ‘*İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*’ oluşturulmuştur ve yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir.

İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu’nda bulunan örnek sorulardan üç tanesi şu şekilde paylaşılmıştır. “*Akran zorbalığı konusunda öğrencilerinizin farkındalıkları devam ediyor mu? Ediyorsa ne gibi spesifik örnekler verebilirsiniz?*” sorusu ile uygulamanın üzerinden bir ay geçmesine rağmen öğrencilerin davranışlarında ve farkındalıklarında meydana gelen değişim bilgisi elde edilmek istenmiştir. Bir örnek verilmesi istenerek de öğrenilmek istenen durumun desteklenmesi sağlanmıştır. “*Bu süreçte akran zorbalığı konusunda sınıfınızda başka etkinlikler yaptınız mı? Neler yaptınız?*” sorusu ile katılımcıların öğrencilerdeki farkındalık sürecini devam ettirmek adına ne gibi çalışmalar yürüttüğü, ne gibi çaba harcadıkları, araştırmayı destekleyen nasıl etkinlikler yaptıkları bilgisine ulaşmak istenmiştir. “*Birinci ay sonunda öğrenciler akran zorbalığına karşı koyabilmek için ne tür çabalar gösteriyorlar?*” sorusu ile uygulama etkisini öğrencilerde hala gösteriyor mu, öğrenciler uygulama sürecinde kazandıkları becerileri kullanmaya devam ediyor mu, yeni beceriler geliştirmişler mi gibi bilgiler elde edilmek istenmiştir.

3.3.3. Öğrenci Gözlem Formu

Araştırmanın nitel yönünü desteklemek, derinliğini arttırmak için yalnızca görüşme formlarının yeterli olmayacağı düşünülerek uygulamanın etkililiğinin arttırılması amacıyla öğrencilerin gölge oyununu bir otorite veya bir öğretmen olmadan kendi başlarına oynamaları araştırmanın bir parçası olarak sürece dahil edilmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin yapılan uygulamadan ne kadar etkilendikleri, öğrendikleri akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerini ne derece içselleştirdikleri bilgisine ulaşmaktır. Bu amaçla öncelikle bir gözlem formu oluşturulmasına karar verilmiş, gerekli literatür taraması yapılmış, literatür taraması sonucunda gözlem

formunda yer alması gerektiği düşünülen konular gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar oyunun kurgusu, konusu, içeriği, öğrencilerin kullandığı ifadeler, akran zorbalığını önlemeye yönelik ifadeler, akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerine ilişkin tutumlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Sonrasında bu gruplar soru haline getirilmiş ve üç uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar hazırlanan soruları soruların önemini, kapsamını, konu bütünlüğünü ve araştırmanın amacına uygunluğunu göz önünde bulundurarak değerlendirmiştir. Uzman görüşleri sonunda dört açık uçlu sorudan oluşan katılımcı öğretmenler tarafından doldurulacak ‘*Öğrenci Gözlem Formu*’ hazır hale getirilmiştir (Ek 11).

Öğrenci Gözlem Formu’nda bulunan örnek sorulardan iki tanesi şu şekilde paylaşılmıştır. “*Öğrenciler oyunda akran zorbalığını önleme ile ilgili ne gibi ifadelere yer verdi?*” sorusu ile uygulamada sunulan akran zorbalığını önlemeye yönelik becerilerin öğrenciler tarafından ne ölçüde içselleştirildiği ve uygulamanın bitmesine rağmen öğrenilenlerin ne ölçüde davranış haline getirildiği bilgisine ulaşmak istenmiştir. “*Öğrencilerin oynadığı gölge oyunun konusu neydi?*” sorusu ile akran zorbalığıyla ilgili hangi konuları oynadıkları bilgisine ulaşmak istenmiştir. Tablo 3.4’te Öğrenci Gözlem Formlarının uygulama süreci paylaşılmıştır.

Tablo 3.4
Öğrenci Gözlem Formu uygulama süreci

Form Sayısı	Uygulama Zamanı
Öğrenci 1. Gözlem Formu	1. ve 2.oturumun arasındaki günlerde
Öğrenci 2. Gözlem Formu	2. ve 3.oturumun arasındaki günlerde
Öğrenci 3. Gözlem Formu	3. ve 4.oturumun arasındaki günlerde
Öğrenci 4. Gözlem Formu	4. ve 5.oturumun arasındaki günlerde
Öğrenci 5. Gözlem Formu	5. ve 6.oturumun arasındaki günlerde
Öğrenci 6. Gözlem Formu	Son oturumdan sonraki üç gün içinde
Öğrenci 7. Gözlem Formu	Uygulama bittikten sonraki ilk hafta içerisinde
Öğrenci 8. Gözlem Formu	Uygulama bittikten sonraki ikinci hafta içerisinde
Öğrenci 9. Gözlem Formu	Uygulama bittikten sonraki üçüncü hafta içerisinde
Öğrenci 10. Gözlem Formu	Uygulama bittikten sonraki dördüncü hafta içerisinde

Araştırmacı üç hafta süren uygulama süresi boyunca katılımcılara her uygulama sonrasında birer '*Öğrenci Gözlem Formu*' vermiş, iki uygulama arasındaki sürede katılımcıların öğrencileri gölge oyunu oynamaya teşvik etmelerini oyunlarını ve öğrenci ifadelerini gözlemlmelerini ve verilen forma aktarmalarını istemiştir. Öğrenciler uygulamaların olmadığı zamanlarda gölge oyunu oynamaları için öğretmenler tarafından teşvik edilmiştir çünkü hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi için davranış tekrarlarına ihtiyaç vardır. Bu noktada hedeflerden biri öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etme tutum ve davranışlarını kazanması, kazandığı tutum ve davranışı sürekli hale getirmesidir. Öğretmen teşviki bu noktada davranışların öğrenilmesini destekleyici bir rol oynayacaktır. Katılımcılar her doldurdıkları formları bir sonraki uygulama günü araştırmacıya vermiş ve bir sonraki gözlem formunu almıştır.

Üç haftalık uygulama süreci bittikten üç gün sonra uygulama sonrası yapılan görüşmede uygulama sürecine ait son gözlem formu katılımcılardan alınmıştır. Araştırmacı bu görüşmede katılımcı öğretmenlerden dört hafta boyunca sınıfı ve öğrencileri gözlemlmelerini, gölge oyunu oynamaları için zaman zaman öğrencileri teşvik etmelerini, akran zorbalığı içerikli gölge oyunu oynandığı durumlarda oyunlarla ilgili bilgileri gözlem formlarına aktarmalarını istemiştir. Her bir katılımcıya dörder adet '*Öğrenci Gözlem Formu*' vermiştir. İzleme görüşmesi yapıldığı zaman bu dörder form katılımcılardan toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması veri toplamadan önceki süreçte yapılanlar, veri toplama sürecinde yapılanlar ve veri toplandıktan sonraki süreçte yapılanlar olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Veri toplama sürecine ait adımlar Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5
Veri Toplama Süreci

Veri toplama öncesi süreç	• Çalışmanın planlanması • Veri toplama araçlarının oluşturulması • Oturum kazanımlarının, oyunlardaki senaryo içeriklerinin ve oyunlarda yer alacak akran zorbalığıyla baş etme stratejilerinin belirlenmesi • Gölge oyunu setlerinin hazırlanması • Çalışmanın yapılması için Gaziantep Etik Kurul Birimi'nden ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması • Çalışmanın yapılacağı okulun ve çalışmaya katılacak öğretmenlerin bilgilendirilmesi • Çalışmaya katılacak öğretmen ve öğrenci velilerinden onam formu alınması
Veri toplama süreci	• Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun öntest olarak uygulanması • Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması • 6 oturumluk programın uygulanması • Öğretmenler tarafından 2 oturum arası Öğrenci Gözlem Form'larının uygulanması • Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması • Uygulamadan dört hafta sonra İzleme Öğretmen Görüşme Formu'nun uygulanması • Dört haftalık izleme süreci boyunca öğretmenler tarafından Öğrenci Gözlem Form'larının uygulanması
Veri toplama sonrası süreç	• Nicel ve nitel verilerin analizinin yapılması • Nicel ve nitel verilerin raporlaştırılması

3.4.1. Veri Toplamadan Önceki Süreç

Araştırmanın konusu, içeriği, süreci belirlenip planlandıktan sonra uygulama sürecinde ve uygulamadan sonra kullanılacak '*Öğrenci Gözlem Formu*' için soruların önemi, kapsamı, konu bütünlüğü ve araştırmanın amacına uygunluğu göz önünde bulundurularak uzman görüşü alınmış ve gözlem formu hazır hale getirilmiştir. Katılımcılarla farklı zamanlarda yapılacak üç farklı görüşme için soruların önemi, kapsamı, konu bütünlüğü ve araştırmanın amacına uygunluğu göz önünde bulundurularak uzman görüşü alınmıştır. On açık uçlu soru ile '*Uygulama Öncesi*

Öğretmen Görüşme Formu, on beş açık uçlu soru ile *‘Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*’ ve yedi soru ile *‘İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*’ hazır hale getirilmiştir.

Uygulamada gölge oyunu ile sahnelenecek olan akran zorbalığı konulu senaryoların içerik planlaması için hem gölge oyunu hem akran zorbalığıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Gölge oyunu nedir, gölge oyununun bölümleri nelerdir, karakterler nelerdir, Hacivat ve Karagöz karakterinin olmazsa olmaz özellikleri nelerdir? gibi derinlemesine bilgi edinilmiştir. Akran zorbalığı türleri nelerdir, akran zorbalığıyla baş etme yöntemleri nelerdir, okul öncesi dönemde en çok gözlemlenen akran zorbalığı davranışları nelerdir? gibi senaryo temalarını oluşturacak bilgiler derinlemesine araştırılmıştır.

Akran zorbalığının üç türü olan sözlü, fiziksel ve ilişkisel zorbalık ile ilgili her bir türde üçer senaryo hazırlanmasına, her bir senaryoda farklı akran zorbalığıyla baş etme yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu dokuz senaryo için akran zorbalığıyla baş etme yöntemi olarak şunlar seçilmiştir: “Karşı gelme”, “Yardım isteme”, “Yok sayma, uzaklaşma”, “Görmezden gelme”, “Sosyal destek”, “Dur deme”, “Duygularını ifade etme”. Akran zorbalığıyla baş etme yöntemlerine karar verildikten sonra literatür araştırmasında ulaşılan bilgiler doğrultusunda okul öncesinde en çok görülen akran zorbalığı içerikli “Bir öğrencinin başka bir öğrenciyi itip yere düşürmesi”, “Bir öğrencinin pandufunun saklanması”, “Bir öğrencinin başka bir öğrencinin elindeki oyuncacı alıp kaçması”, “Bir öğrencinin oyuna alınmaması”, “Bir öğrencinin arkadaşlarıyla konuşmasının engellenmesi”, “Bir öğrencinin resminin çirkin olduğunun söylenmesi”, “Bir öğrenciyeye oyuna liderlik edemeyeceğinin söylenmesi”, “Bir öğrenci düştüğü için alay edilmesi” ve “Bir öğrenciyeye ‘arkadaşım değilsin’ konularına karar verilmiştir.

Senaryo gölge oyununun yapısına uygun olarak giriş, atışma, oyun ve kapanış olmak üzere dört bölümden oluşturulmuştur. Gölge oyunu bölümlerinin ve Hacivat-Karagöz karakterlerinin özellikleri dikkate alınarak her bir senaryonun diyalogları hazırlanmıştır. Oluşturulan bu dokuz senaryonun tema, içerik, olay örgüsü, baş etme yöntemleri ve okul öncesi dönem öğrencilerine uygunluğu için uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda dokuz senaryonun üçü uygulama dışında bırakılmıştır çünkü iki senaryoda aynı baş etme yöntemleri kullanılmış, diğer

iki senaryoda benzer olay örgüsü yer almıştır. Geriye kalan altı senaryo için alınan uzman görüşü ile düzeltmeler yapılarak senaryolara son hali verilmiştir. Böylece dokuz senaryonun üçü yedek senaryo olarak hazırda bulundurulmuş altı senaryo programda kullanılmıştır.

Sonraki aşamada her bir senaryoda yer alacak karakterler belirlenmiştir. Hem gölge oyununun temel karakterleri olduğu için hem de öğrencilerin dikkatini çekmesini kolaylaştıracağı düşünüldükçe Hacivat ve Karagöz karakterlerinin ana karakterlerden olmasına karar verilmiştir. Diğer karakterlerin günlük yaşantıda var olabilecek, günümüze uygun, hedef kitleyi oluşturan öğrenci grubunu simgeleyen karakterler olması gerektiği düşünüldükçe de Didi, Meti, Öğretmen, Didi'nin arkadaş grubu, Meti'nin arkadaş grubu olarak belirlenmiştir. Karakterlerin çizimleri dijital olarak hazırlanmıştır, asetat kağıdına renkli baskı ile basılmıştır, kesilmiştir ve gölge oyunu çubuklarına takılabilir hale getirilmiştir. Böylece karakterleriyle ve hikayeleriyle çalışma hazır hale getirilmiştir. Öğrencilerin oynaması için her bir sınıfa birer adet, araştırmacıya bir adet olmak üzere toplam dört adet oyun seti hazırlanmıştır.

Ön hazırlık süreci tamamlandıktan sonra Gaziantep Etik Kurul Birimi'nden (Ek 1) ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler (Ek 3) alınmıştır. Ön-test, test, son-testte kullanılacak olan 14 maddeden oluşan '*Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nu uygulamak için ölçek sahibi Besnili'den (2019) gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen sınıflarda uygulama yapılabilmesi için velilerden izin almak üzere '*Veli Onam Formu*' (Ek 4) hazırlanmıştır. Katılımcılardan ise gözlem, görüşme içerik ve ses kayıtlarının araştırmada kullanılmasına ve uygulama sürecinde yapılacıklara izin vermesi için '*Öğretmen Katılım Kabul Formu*' (Ek 5) hazırlanmıştır. Formlarda Gaziantep Üniversitesi'nden ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındığı, araştırmanın öğrenci ve katılımcılar için herhangi bir risk oluşturmadığı, katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, kişilerin kimlik bilgilerinin gizli kalacağı, araştırma harici hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Akran zorbalığıyla ilgili çok detaylı bilgi vermeden araştırmanın konusu, içeriği, amacıyla ilgili ve gölge oyunla ilgili okuldaki tüm öğretmenlere bir bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Veri Toplama Süreci

Bilgilendirme toplantısına katılan öğretmenlerden çalışmaya katılmaya gönüllü olanlara ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu’ verilmiştir. Uygulanan ölçekten elde edilen toplam puanlar dikkate alınarak en yüksek puana sahip üç öğretmenle görüşme yapılmıştır, gönüllülükleri dikkate alınarak sınıflarıyla birlikte araştırmaya dahil edilmiştir. Veli ve katılımcı öğretmenlerden izin formları alınmıştır ve bu üç öğretmenle yarı yapılandırılmış *Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu* kullanılarak yaklaşık kırk dakika süren ilk görüşme gerçekleştirilerek uygulama süreci, süresi, içeriği ve katılımcıların uygulama süresi boyunca görev ve sorumluluklarıyla ilgili detaylı bir bilgilendirme sağlanmıştır. Görüşmeler veri kaybını en aza indirmek için araştırmaya katılan kişilerin izni ile kayıt altına alınacağı bilgisi verildi, izinleri yazılı olarak alınmıştır. Üç sınıfa ayrı ayrı haftada iki gün birer uygulamadan toplam altı uygulama planlanmıştır. Gölge oyunu temelli akran zorbalığını önleme programının 6 haftalık planlaması Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6

Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı’nın planı

Hafta	Oturum	Zorbalık Türü	Otorite Figürü	Konu	Baş Etme Stratejisi
1. Hafta	Pazartesi-1. Oturum	Sözlü zorbalık	Yok	Bir öğrenciye oyuna liderlik edemeyeceğinin söylenmesi	Karşı gelme
	Perşembe-2. Oturum	Sözlü zorbalık	Var	Bir öğrencinin başka bir öğrencinin resminin çirkin olduğunu söylemesi	Dur deme
2. Hafta	Pazartesi-3. Oturum	İlişkisel zorbalık	Yok	Bir öğrencinin oyuna alınmaması	Yok sayma, uzaklaşma
	Perşembe-4. Oturum	İlişkisel zorbalık	Yok	Bir öğrencinin arkadaşını “arkadaşım değilsin” diyerek incitmesi	Duygularını ifade etme
3. Hafta	Pazartesi-5. Oturum	Fiziksel zorbalık	Yok	Bir öğrencinin pandufunun saklanması	Yardım isteme
	Perşembe-6. Oturum	Fiziksel zorbalık	Yok	Bir öğrencinin başka bir öğrenciyi itip yere düşürmesi	Sosyal destek arama

1.Hafta- Pazartesi (Oturum 1)

Tablo 3.7

1.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Tanışma etkinliği yapılması Sandalye kapmaca oyununun oynanması	‘Lider Ruhlu Didi isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın soruda değerlendirilmesi 4

Uygulama sürecine buz kırıcı etkinlikler yapılarak başlandı. Etkinlikler oturum planlarının tablolarında belirtilmiştir. Tanışma etkinliği olarak grupla çember oluşturulmuştur, sırayla öğrencilerden en sevdikleri meyvenin ismini ve kendi isimlerini söylemeleri istenmiştir. Isınma etkinliği olarak müzikle sandalye kapmaca oynandı. Ardından öğrencilere gölge oyunu hakkında bilgi verilmiştir, Karagöz, Hacivat, Didi ve Meti karakterleri gölge oyunu seti üzerinden tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmacı içeriği ‘sözlü zorbalık’ olan ‘Lider Ruhlu Didi’ başlıklı gölge oyununu sergiledi, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yöneltmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır “*Siz Didi’nin yerinde olsanız ne yapardınız?*”, “*Bu hikayede neler oldu?*”. Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Önceden hazırlanan oyun setlerini ne zaman isterlerse oynayabilecekleri öğrencilere söylenerek öğretmene teslim edilmiştir. Bir sonraki uygulama süreci başında alınmak üzere *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlere formun nasıl doldurulacağı anlatılmıştır, bir sonraki uygulama sürecine kadar öğrencilerin gölge oyunu oynaması için öğretmenler tarafından teşvik edilmesi istenerek sürece son verilmiştir.

1.Hafta- Perşembe (Oturum 2)

Tablo 3.8

2.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Deve cüce oyununun oynanması	'Didi Dur Diyor' isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın 4 soruda değerlendirilmesi

İkinci uygulamaya başlamadan önce ısınma etkinliği olarak deve cüce oyunu oynanmıştır. Sonrasında araştırmacı içeriği 'sözlü zorbalık' olan 'Didi Dur Diyor' başlıklı gölge oyununu sergilemiştir, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yönelmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır. "Siz Didi'nin yerinde olsanız ne yapardınız?", "Bu hikayede neler oldu?". Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Bir sonraki uygulamaya kadar istedikleri zaman gölge oyunu oynayabilecekleri öğrencilere söylenmiştir. Öğretmenlerden bir sonraki uygulamaya kadar öğrencilerin gölge oyunu oynaması için teşvik edilmesi istenmiştir. Pazartesi günü öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formları* toplanmıştır ve sonraki uygulamanın başında doldurulmuş bir şekilde alınmak üzere ikinci *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir.

2.Hafta- Pazartesi (Oturum 3)

Tablo 3.9

3.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Meyve sepeti oyununun oynanması	'Didi'nin Sessizlik Gücü' isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın 4 soruda değerlendirilmesi

Üçüncü uygulamaya başlamadan önce ısınma etkinliği olarak meyve sepeti oyunu oynanmıştır. Sonrasında araştırmacı içeriği 'ilişkisel zorbalık' olan 'Didi'nin

Sessizlik Gücü’ başlıklı gölge oyununu sergiledi, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yöneltmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır “*Siz Didi’nin yerinde olsanız ne yapardınız?*”, “*Bu hikayede neler oldu?*”. Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Bir sonraki uygulamaya kadar istedikleri zaman gölge oyunu oynayabilecekleri öğrencilere söylenmiştir. Öğretmenlerden bir sonraki uygulamaya kadar öğrencilerin gölge oyunu oynaması için teşvik edilmesi istenmiştir. Perşembe günü öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formları* toplandı ve sonraki uygulamanın başında doldurulmuş bir şekilde alınmak üzere üçüncü *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir.

2.Hafta- Perşembe (Oturum 4)

Tablo 3.10
4.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Sinek kovalamaca oyununun oynanması	‘Duygularını Söyleyen Didi’ isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın 4 soruda değerlendirilmesi

Dördüncü uygulamaya başlamadan önce ısınma etkinliği olarak sinek kovalamaca oyunu oynanmıştır. Sonrasında araştırmacı içeriği ‘ilişkisel zorbalık’ olan ‘Duygularını Söyleyen Didi’ başlıklı gölge oyununu sergiledi, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yöneltmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır “*Siz Didi’nin yerinde olsanız ne yapardınız?*”, “*Bu hikayede neler oldu?*”. Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Bir sonraki uygulamaya kadar istedikleri zaman gölge oyunu oynayabilecekleri öğrencilere söylenmiştir. Öğretmenlerden bir sonraki uygulamaya kadar öğrencilerin gölge oyunu oynaması için teşvik edilmesi istenmiştir. Pazartesi

günü öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formları* toplanmıştır ve sonraki uygulamanın başında doldurulmuş bir şekilde alınmak üzere dördüncü *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir.

3.Hafta- Pazartesi (Oturum 5)

Tablo 3.11

5.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Ayakla balon patlatmaca oyununun oynanması	‘Didi ve Süper Arkadaşları’ isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın 4 soruda değerlendirilmesi

Üçüncü hafta pazartesi günü beşinci uygulamaya başlamadan önce ısınma etkinliği olarak ayakla balon patlatmaca oyunu oynanmıştır. Sonrasında araştırmacı içeriği ‘fiziksel zorbalık’ olan ‘Didi ve Süper Arkadaşları’ başlıklı gölge oyununu sergiledi, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yöneltmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır “*Siz Didi’nin yerinde olsanız ne yapardınız?*”, “*Bu hikayede neler oldu?*”. Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Bir sonraki uygulamaya kadar istedikleri zaman gölge oyunu oynayabilecekleri öğrencilere söylenmiştir. Öğretmenlerden bir sonraki uygulamaya kadar öğrencilerin gölge oyunu oynaması için teşvik edilmesi istenmiştir. Perşembe günü öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formları* toplanmıştır ve sonraki uygulamanın başında doldurulmuş bir şekilde alınmak üzere beşinci *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir.

3.Hafta- Perşembe (Oturum 6)

Tablo 3.12

6.oturum planı

Isınma Etkinliği	Uygulama	Değerlendirme
Kahkaha oyununun oynanması	‘Didi Yardım İstiyor’ isimli gölge oyununun önce uygulayıcı sonra gönüllü öğrenciler tarafından oynatılması	Uygulamanın 4 soruda değerlendirilmesi

Altıncı ve son uygulamaya başlamadan önce ısınma etkinliği olarak kahkaha oyunu oynanmıştır. Sonrasında araştırmacı içeriği ‘fiziksel zorbalık’ olan ‘Didi Yardım İstiyor’ başlıklı gölge oyununu sergilemiştir, oyun sonunda öğrencilere beş adet değerlendirme sorusu yöneltmiştir. Değerlendirme sorularından birkaçı şu şekilde paylaşılmıştır “Siz Didi’nin yerinde olsanız ne yapardınız?”, “Bu hikayede neler oldu?”. Değerlendirme sorularından sonra gönüllü ikişer öğrenci oyunun setinin başına alınıp Didi ve Meti karakterlerini konuya sadık kalarak gölge oyunu ile canlandırması istenmiştir. Oyunu sahneleyen öğrenciler alkışlatılarak yerlerine alınmıştır. Bu uygulamanın son uygulama olduğu öğrencilere söylenerek önceki uygulamalarda oynanan oyunlar hatırlatılmıştır. Gölge oyunu setlerini oynamaya devam edebilecekleri söylenmiştir ve veda etkinliği olarak dur, sarıl, vedalaş oyunu oynanmıştır. Pazartesi günü öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formları* toplanmıştır ve altıncı *Öğrenci Gözlem Formları* öğretmenlere verilmiştir. Altıncı gözlem formlarını almak üzere ve uygulama sonrası görüşmeyi yapmak üzere iki gün sonrasına görüşme planlanmıştır. Bir aylık izleme süresince öğretmenlerden öğrencilerin gölge oyunu oynaması için teşvik edilmesi istenmiştir.

Uygulama süreci bittikten sonraki ikinci gün öğretmenlere verilen altıncı *Öğrenci Gözlem Formları* alınmıştır. Katılımcılarla uygulama sonrası yarı yapılandırılmış ‘Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu’ ile görüşme sağlanmıştır, görüşmeler de ses kaydına alınmıştır. Görüşme sonunda öğretmenlere ikinci kez ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu’ uygulanmıştır ve bir ay boyunca öğrencilerin gözlenmesi, zaman zaman gölge oyunu oynamaları için teşvik edilmesi ve oynadıkları zamanların gözlenmesi, gözlem formlarına gözlemlerin aktarılması istenmiştir.

Uygulamanın bitmesinden bir ay sonra araştırmacı üçüncü ve son kez katılımcılara ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu’ doldurtmuş, bir ay boyunca kullandıkları ‘Öğrenci Gözlem Formlarını’ toplamıştır. Son kez yarı yapılandırılmış ‘İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu’ ile arada geçen bir aylık sürecin öğretmen ve sınıf açısından nasıl geçtiğine ilişkin bilgiler elde edilmek üzere izleme görüşmesini gerçekleştirmiştir. Böylelikle veri toplama süreci sona ermiş olup nicel ve nitel verileri eşzamanlı olarak ve sürece yayılarak toplanmış, verilerin analizi için sürecin tamamen bitmesi beklenmiştir.

3.4.3. Veri Toplandıktan Sonraki Süreç

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra veri analizine geçmeden önce nicel veri analizi için katılımcılara üç farklı zamanda doldurtulan Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Form’larının toplam puanları hesaplanmıştır. Katılımcılarla uygulamadan önce, uygulamadan sonra ve izleme sürecinden sonra gerçekleştirilen üç görüşmenin ses kayıtlarının deşifreleri hazırlanmıştır, uygulama sürecinde öğrencilerden alınan dönütler, ifadeler düzenlenmiştir. Öğretmenlerden toplanan *Öğrenci Gözlem Formları* düzenlenmiştir. Böylece yarı deneysel bu araştırmanın nitel ve nicel verileri analiz için hazır hale getirilmiştir.

Kişisel verilerin korunması, gizli kalması ve etik sürece uygun olması amacıyla araştırmada katılımcıların ve sınıfların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcılar ve veliler bu konuda bilgilendirilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K2 isimleri ile, sınıfları ise S1, S2, S3 ile isimlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın yöntemi karma yöntem ve karma yönteme ait eş zamanlı desen olduğu için nicel ve nitel veriler aynı anda fakat ayrı şekilde toplanmış ve verilerin analizleri de nicel ve nitel veri analizlerine göre ayrı süreçlerden geçmiştir. Nicel veriler betimsel analiz yöntemiyle, nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu iki ayrı analiz süreci iki farklı başlıkta ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Daha önce de belirtildiği üzere yapılan araştırmanın deseni karma yönetime ait eş zamanlı/çeşitleme (paralel yakınsayan) desendir. Eş zamanlı desende hem nicel hem nitel veriler toplanır ayrı ayrı analiz edilir ve birleştirilir. Karma yöntem kullanılan çalışmaların nicel veri analizi iki şekilde yapılmaktadır. Bunlar kestirimsel ve betimsel nicel veri analizidir. Betimsel nicel veri analizinin alt kategorileri frekans/yüzde, ortalama/standart sapma ve grafiklerle gösterimdir. Betimsel nicel veri analizi belli bir gruptan elde edilen sayısal verilerin özetlenmesini, düzenlenmesini ve sınıflanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020). SPSS programı kullanmak ya da istatistiki birtakım işlemler yapmak zorunlu değildir.

Betimsel nicel veri analizinde kullanılan grafiklerle gösterme nicel verileri görsel formlara dönüştürerek veriler arası ilişkinin ya da değişimin kolaylıkla fark edilmesini sağlar (Şan, 2020). Grafikler verilerin kolaylıkla özetlenmesinin yollarından biridir. Elde edilmek istenen her veri türü için farklı grafik gösterimleri vardır. Bunlar bar diyagram, histogram ve çizgi grafiğidir. Çizgi grafiği sürekli bir değişkenin değerlerine karşılık gelen frekansların dağılımını göstermek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılır. Çizgi grafiği aynı grafik içinde farklı gruplar için gözlemlenen durumların görsel olarak birlikte değerlendirilmesi imkanını sunar (Büyüköztürk, 2020). Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel verilerinin analizini yapmak için betimsel analiz grafiklerle gösterme kullanılmıştır çünkü farklı katılımcılara ait nicel veriler tek görsel üzerinden yorumlamak istenmiştir. Ayrıca karma bir çalışma olduğu için ve nicel veriler üç katılımcıdan toplandığı için uygulanacak herhangi bir istatistiki işlemin geçerliği ve güvenilirliği yeterli olmayacağı göz önünde bulundurularak bu çalışmada yapılacak en uygun nicel veri analizinin çizgi grafiği kullanmak olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmı için üç katılımcıya uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve uygulamadan bir ay sonra olmak üzere toplamda üç kez ön-test, test, son-test olarak *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu* uygulanmıştır. Formlardaki maddeler, toplam puanlar ve katılımcı öğretmenlerin ön-test, test, son-test puanları grafikler halinde görselleştirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bu nicel veriler bulgular kısmında nitel verilerden elde edilen sonuçlarla birleştirilmiş ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Nitel veri analizi süreci betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Betimleme aşamasında araştırmacı topladığı tüm verileri kapsamlı bir şekilde tanımlar. Böylece araştırma sürecine ait bilgilerin ilk elden edinilmesini amaçlar. Sınıflandırma aşamasında veriler kodlanır ve kodlara göre de sınıflandırılır. Sınıflandırma, verinin temalara dönüştürülmesini kolaylaştırır. Son aşama olan ilişkilendirme aşamasında ise veriler belirli temalar içinde sınıflandırılır, ilişkilendirilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmacı görüşme ve gözlem sorularını önceden hazırladığı için nitel verilerin temaları önceden ortaya konmuştur. O nedenle nitel veri analizi yaparken araştırmacı topladığı verileri kapsamlı bir şekilde tanımlamış, temaları oluşturmuş, temalardan elde ettiği verileri kodlayıp sınıflamış ve verileri yorumlamıştır.

Yapılan bu araştırmanın nitel verileri nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Çepni, 2018). Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi kısaca birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyanlar tarafından anlaşılabilirlik şeklinde düzenlenip yorumlanmasıdır. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın nitel verilerinin analiz aşamaları adım adım aşağıda paylaşılmıştır.

Temaların Bulunması

Temaların bulunması için öncelikle kodlar bir araya getirilir ve incelenir. İlk aşamada elde edilen kodlarda benzer yanlar aranarak belli kategoriler altında toplanır, temalar oluşturulur. Bu kodları belli temaların altında toplamak için daha genel bir kavram bulmak gerekir buna da tematik kodlama denir. Bu tematik kodlamayı yaparken iç tutarlık ve dış tutarlığa dikkat etmek gerekir. İç tutarlık için aynı temalar altında toplanan kodlar birbiriyle ilişkili mi, uyumlu mu diye bakılır.

Dış tutarlık için ise temaların tümü araştırmadan elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayabiliyor mu diye bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu aşama normalde içerik analizinde ikinci adımdır fakat yapılan araştırmanın nitel kısmını oluşturan gözlem ve görüşme formlarının soruları önceden amaca yönelik bir şekilde hazırlandığı için temalar doğrudan ortaya konmuştur. Temalardan katılımcıların cevaplarına göre kodlar elde edilmiştir. Fakat öğretmenlerin farklı cevaplarına göre yeni temalar eklenebileceği göz ardı edilmemiştir. Katılımcılardan elde edilen cevapların başta ortaya koyulan temalarla ne kadar ilişkili olduğu bilgisi elde edilmiştir. Araştırmacı temalarda iç tutarlık sağlanıyor mu diye kodların birbiriyle uyumuna bakmış, dış tutarlılık sağlanıyor mu diye temaların araştırmanın tüm verilerini açıklayabilme durumuna bakmıştır.

Verilerin Kodlanması

Normalde içerik analizinin ilk aşaması olan fakat bu araştırmanın ikinci adımı olan verilerin kodlanması aşamasında elde edilen veriler incelenir, kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılır. Araştırmacı tarafından bu bölümler isimlendirilir yani kodlanır. Burada önemli olan kısım bu bölümlere anlamlı kodlar verilmesidir. Tüm veri kodlandıktan sonra kod listesi oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlama sayesinde farklı bölümlerde yer alan anlam olarak birbiriyle ilişkili veriler bir araya getirilebilir. Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacının verileri birkaç kez okuması ortaya çıkan kodlar üzerine tekrar tekrar çalışması gerekir. Kodlamanın da türleri vardır ve bu araştırmada ‘genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama’ kullanılmıştır. Bu kodlama türünde verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturmak mümkündür. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır ancak ortaya çıkan yeni kodlar da listeye dahil edilir.

Bu araştırmada analize rehberlik edecek bir yapı yoktur bu nedenle kodlar doğrudan verilerden elde edilmiş yani verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmıştır. Verilerin kodlanması aşamasına geçmeden önce araştırmacı, hazırlık olarak uygulama sürecini bitirdikten sonra elde ettiği verileri görüşme, gözlem ve anket olarak gruplandırmıştır. Verileri düzenleyip deşifre etmiş ve verileri analize hazır hale getirmiştir. Bu araştırmada görüşme ve gözlem sorularından elde edilen temalar ortaya konduktan sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir.

Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı görüşme verilerinin analizinden başlamış ve her bir katılımcıyla yaptığı görüşmeyi tekrar tekrar okumuştur. Bu sırada başka bir uzman da görüşme verilerini analiz ederek kod listesi oluşturmuş, araştırmacı ve uzman bir araya gelerek kod listesini karşılaştırmış ve iç tutarlılık sağlanan bir liste ortaya konmuştur.

Kodların ve Temaların Düzenlenmesi

Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri düzenler. Bu aşamada veriler okuyucuların anlayacağı şekilde açıklanmalı, tanımlanmalı ve araştırmacı elde ettiği bulguları birinci elden okuyuculara sunmalıdır, kendi yorumlarına yer vermemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında araştırmacı düzenlediği verilere yorumunu katmadan okuyuculara sunmak üzere bulgularına son halini vermiştir.

Bulguların Tanımlanması ve Yorumlanması

Son aşamada ortaya konan kodlar, temalar, ayrıntılı bir şekilde tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır. Araştırmacının yorum ve görüşleri nitel araştırma için değerlidir çünkü araştırılan olguya ilişkin ilk elden bilgiler araştırmacıdan elden edilir. Bu nedenle araştırmacı bu aşamada bulgular arasındaki ilişkileri açıklar, neden sonuç ilişkisi kurar, bulgulardan sonuçlar çıkarır, sonuçlara ilişkin açıklamalar yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan çalışmada karma bir araştırma yöntemi kullanıldığı için elde edilen nitel veriler bu aşamada tek başına yorumlanmamıştır. Analizi yapılan nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirilmiş ve neden-sonuç ilişkisi kurularak yorumlanmıştır. Böylece nicel ve nitel bulguların birbirini desteklemesi ve daha sağlam sonuçlar elde edilmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde önce *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'ndan elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra nitel bulguların incelenmesi aşamasına geçilerek *Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu*'ndan elde edilen bulgular, *Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*'ndan elde edilen bulgular, *İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*'ndan elde edilen bulgular ve *Öğrenci Gözlem Formu*'ndan elde edilen bulgular incelenmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Bu çalışmada nicel veri analizi olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Nicel bulgular sunulurken katılımcıların ön-test, test, son-test puanları arasında ne tür değişimler olduğu dikkate alınmıştır. Fakat raporlanan bu değişim istatistiki bir farklılık olarak anlaşılmamalıdır. Katılımcı sayısı üç kişi ile sınırlı olduğu için üç kişiyle yapılacak istatistiki analizin doğru sonuç vermeyeceği düşünülerek T testi yapılmamış ancak ön-test, test, son-testten alınan nicel ölçümler arasında ne tür değişimler olduğunu anlamak ve yorumlamak için Excel'de oluşturulan madde grafiklerine bakılmıştır. Ön test, test, son-test verileri arasında bulunan değişimler yalnızca katılımcıların frekans değerleri üzerinden elde edilen değişimlerdir.

Araştırmacı tarafından yapılan planlama doğrultusunda öncelikle K1, K2, K3 katılımcılarına uygulanan *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nun ön-test, test, son-testlerinden elde edilen sayısal verilerin madde madde grafik

bulguları incelenmiştir. Daha sonra K1, K2, K3 katılımcılarının ön-test, test, son-testten elde edilen toplam puanlarının grafik bulguları incelenmiştir. Son olarak K1, K2, K3 katılımcılarının ön-test, test, son-testleri göz önünde bulundurularak ölçekteki tüm maddeler ayrı ayrı incelenmiştir.

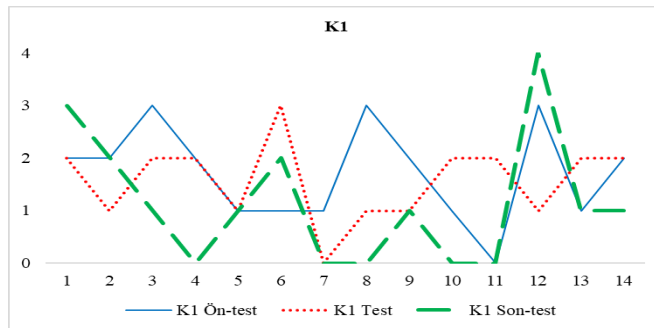
4.1.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'ndan Elde Edilen Bulgular

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu'nun geliştirilmesinin amacı okul öncesi dönemi çocuklarının zorbalık davranışlarını öğretmen gözünden ölçmeye yönelik geçerliliği ve güvenirliği ispat edilmiş bir ölçme aracı geliştirmektedir (Besnili, 2019). *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu* sayesinde araştırma grubunda görülen zorbalık davranışları davranış boyutunda incelenebilmiştir. Ölçeğin en önemli özelliklerinden bir tanesi öğrenciyi doğrudan hedef almayıp sınıf geneline göre işaretleniyor olmasıdır. Bu başlık altında incelenen bulgular verilen bilgiler göz önünde bulundurularak incelenmiştir.

4.1.1.1. Katılımcıların ön-test, test, son-test madde bulguları.

Bu kısımda katılımcılardan her birisinin madde grafikleri ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bir grafikte bir katılımcıya ait 14 maddenin ön-test, test, son-test puanları yer almaktadır.

4.1.1.1.1. K1 ön-test, test, son-test madde bulguları



Şekil 4.1. K1 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları

K1 katılımcısının ön-test, test, son-test ölçümlerinin raporlanmasına göre yukarıdaki Şekil 4.1 oluşturulmuştur. Şekildeki grafik incelendiğinde madde bazında yapılan ölçümlerde 3, 4, 7, 8, 9, 10, 14. maddelerin frekanslarında azalma görülürken diğer maddelerin frekanslarında azalma olmamıştır. Azalma görülen maddelerden 3, 4, 7, 8, 9, 10. maddeler fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna aitken azalma görülen 14. madde ise sözlü zorbalık alt boyutuna aittir. Görüldüğü üzere ölçeğin ölçtüğü on dört davranışın yedisinde azalma olurken sözlü zorbalık alt boyutuna ait beş sorunun bir tanesinde, fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait dokuz sorunun altı tanesinde azalma olmuştur. K1 katılımcısının azalma görülen madde ve içeriklerine alt boyutlarına göre Tablo 4.1’de raporlanmıştır.

Tablo 4.1

K1 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri

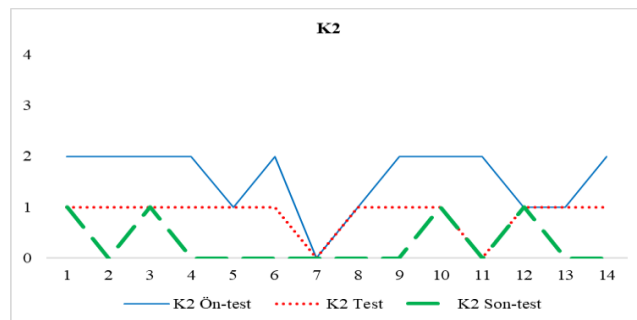
Sözlü zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı

Madde 14	“Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.”
----------	---

Fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı

Madde 3	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek.”
Madde 4	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.”
Madde 7	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek.”
Madde 8	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak.”
Madde 9	“Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sınıf içerisinde önemsemez tavırlar sergilemek.”
Madde 10	“Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını oynanan oyunda yalnız bırakmak.”

4.1.1.1.2. K2 ön-test, test, son-test madde bulguları



Şekil 4.2. K2 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları

K2 katılımcısının ön-test, test, son-test ölçümlerinin raporlanmasına göre yukarıdaki Şekil 4.2 oluşturulmuştur. Şekil 4.2’deki grafik incelenecek olursa madde bazında yapılan ölçümlerde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14. maddelerde frekans olarak azalma görülürken diğer maddelerde frekans olarak azalma yoktur. Azalma görülen maddelerden 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10. maddeler fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna aitken azalma görülen 2, 5, 11, 13. ve 14. madde ise sözlü zorbalık alt boyutuna aittir. Görüldüğü üzere ölçeğin ölçtüğü on dört davranışın on ikisinde azalma olurken sözlü zorbalık alt boyutuna ait beş sorunun tamamında, fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait dokuz sorunun yedi tanesinde azalma olmuştur. K2 katılımcısının frekansında azalma görülen madde ve içerikleri alt boyutlarına göre Tablo 4.2’de raporlanmıştır.

Tablo 4.2

K2 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri

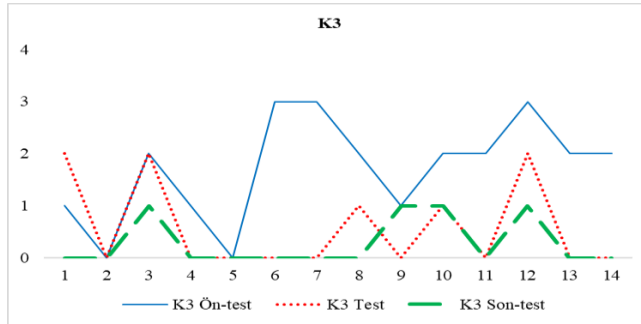
Sözlü zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı

Madde 2	“Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına hoş olmayan lakaplarla/isimlerle hitap etmek.”
Madde 5	“Sınıf arkadaşıyla/arkadaşlarıyla küfürlü, aşağılayıcı konuşmak.”
Madde 11	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek.”
Madde 13	“Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını hakkında söylentiler yaymak.”
Madde 14	“Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.”

Fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı

Madde 1	“Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.”
Madde 3	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek.”
Madde 4	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.”
Madde 6	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak.”
Madde 8	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak.”
Madde 9	“Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sınıf içerisinde önemsemez tavırlar sergilemek.”
Madde 10	“Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını oynanan oyunda yalnız bırakmak.”

4.1.1.1.3. K3 ön-test, test, son-test madde bulguları



Şekil 4.3. K3 ön-test, test, son-test madde grafik bulguları

K3 katılımcısının ön-test, test, son-test ölçümlerinin raporlanmasına göre yukarıdaki Şekil 4.3 oluşturulmuştur. Şekil 4.3'teki grafik incelenecek olursa madde bazında yapılan ölçümlerde 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14. Maddelerde frekans olarak azalma görülürken diğer maddelerde frekans olarak azalma yoktur. Azalma görülen maddelerden 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12. maddeler fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna aitken azalma görülen 11, 13, ve 14. madde ise sözlü zorbalık alt boyutuna aittir. Görüldüğü üzere ölçeğin ölçtüğü on dört davranışın on birinde azalma olurken sözlü zorbalık alt boyutuna ait beş sorunun üç tanesinde, fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait dokuz sorunun sekiz tanesinde azalma olmuştur. K3 katılımcısının frekansında azalma görülen madde ve içerikleri alt boyutlarına göre Tablo 4.3'te raporlanmıştır.

Tablo 4.3

*K3 katılımcısının frekansında azalma görülen maddeleri***Sözlü zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı**

Madde 11	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek.”
Madde 13	“Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını hakkında söylentiler yaymak.”
Madde 14	“Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.”

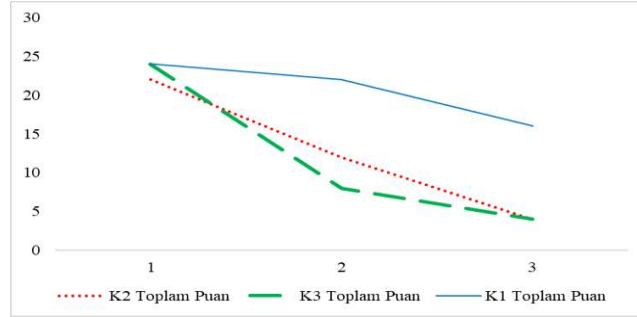
Fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutuna ait azalan davranış frekansı

Madde 1	“Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.”
Madde 3	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek.”
Madde 4	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.”
Madde 6	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak.”
Madde 8	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek.”
Madde 10	“Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak.”
Madde 12	“Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını itmek, tokatlamak, yumruklamak, çimdiklemek ya da tekmelemek.”

4.1.1.2. Katılımcıların ön-test, test, son-test toplam puan bulguları.

Bu bölümde K1, K2 ve K3 katılımcılarının uygulamadan önce, uygulamadan sonra ve izleme sürecinden sonra uygulanan ölçekten elde ettikleri toplam puanların frekans bulgularına yer verilmiştir. Aşağıdaki Şekil 4.4 incelendiğinde K1’in uygulamaya başlamadan önce ön-test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 24, uygulamadan sonra test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 22 ve izleme sürecinden sonra son-test olarak uygulanan ölçekteki toplam puan frekansı 16 olarak ölçülmüştür. K2’nin uygulamaya başlamadan önce ön-test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 22, uygulamadan sonra test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 12 ve izleme sürecinden sonra son-test olarak uygulanan ölçekteki toplam puan frekansı 4 olarak ölçülmüştür. K3’ün uygulamaya başlamadan önce ön-test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 24, uygulamadan sonra test olarak uygulanan ölçekteki toplam madde puan frekansı 8 ve izleme sürecinden sonra son-test olarak uygulanan ölçekteki toplam puan frekansı 4 olarak ölçülmüştür. Grafiğin sonuçlarına bakılacak

olursa üç katılımcının da toplam puan frekanslarının düzenli bir şekilde azaldığı görülmektedir.

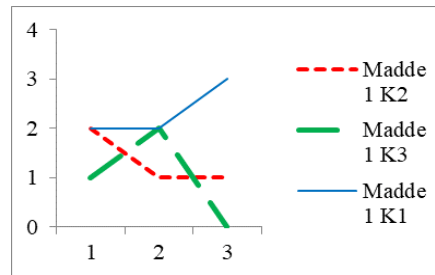


Şekil 4.4. Ön-test, test, son-test toplam puan grafik bulguları

4.1.1.3. Nicel bulguların madde bazında değerlendirmesi.

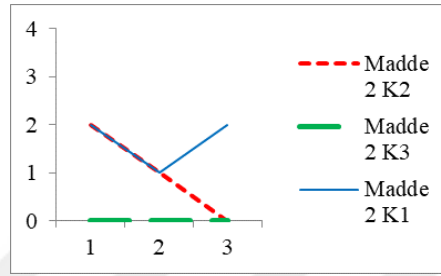
Bu kısımda uygulamadan önce, uygulamadan sonra ve uygulamadan sonraki dört haftalık izleme süresinin sonunda ön-test, test, son-test olarak uygulanan 14 sorudan oluşan *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nun her bir maddesi K1, K2 ve K3 katılımcılarının seçmiş olduğu cevapların sayısal değerleri dikkate alınarak incelenmiş, karşılaştırma yapabilmek adına grafik haline getirilmiştir. Ölçekte 'Hiç' 0 puanı, 'Nadiren' 1 puanı, 'Bazen' 2 puanı, 'Sıklıkla' 3 puanı ve 'Her zaman' 4 puanı temsil etmektedir. Ayrıca katılımcılar cevapların sayısal değerlerini bilmeden ölçeği doldurmuştur.

Madde 1: Aşağıdaki Şekil 4.5 incelendiğinde fiziksel/ilişkisel alt boyuta ait içeriği "*Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.*" olan Madde 1 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 ve K3 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K1 katılımcısının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



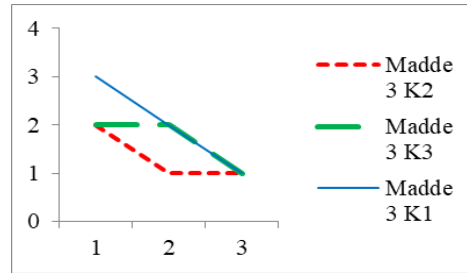
Şekil 4.5. K1, K2, K3'ün Madde 1 bulguları grafiği

Madde 2: Aşağıdaki Şekil 4.6 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “*Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına hoş olmayan lakaplarla/isimlerle hitap etmek.*” olan Madde 2 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 katılımcısının davranış frekansında azalma görülürken K1 ve K3 katılımcılarının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



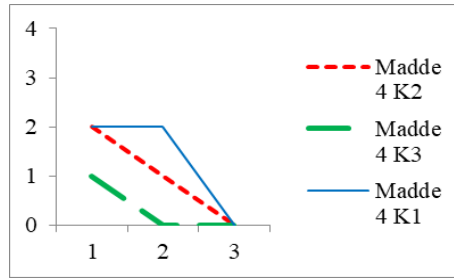
Şekil 4.6. K1, K2, K3'ün Madde 2 bulguları grafiği

Madde 3: Aşağıdaki Şekil 4.7 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “*Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek.*” olan Madde 3 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1, K2 ve K3 katılımcılarının üçünün de davranış frekansında azalma olduğu görülmektedir.



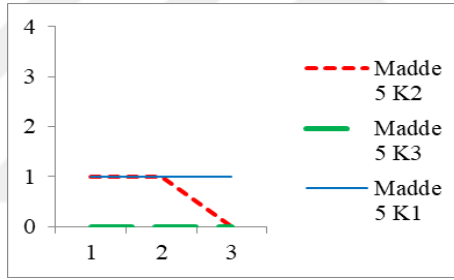
Şekil 4.7. K1, K2, K3'ün Madde 3 bulguları grafiği

Madde 4: Aşağıdaki Şekil 4.8 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “*Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.*” olan Madde 4 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1, K2 ve K3 katılımcılarının üçünün de davranış frekansında azalma olduğu görülmektedir.



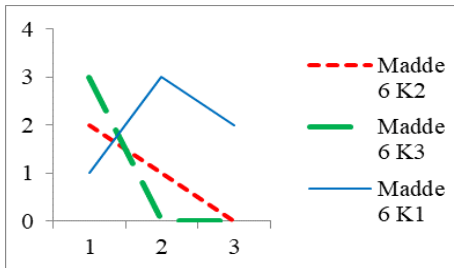
Şekil 4.8. K1, K2, K3'ün Madde 4 bulguları grafiği

Madde 5: Aşağıdaki Şekil 4.9 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşıyla/arkadaşlarıyla küfürlü, aşağılayıcı konuşmak.” olan Madde 5 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 katılımcısının davranış frekansında azalma görülürken K1 ve K3 katılımcılarının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



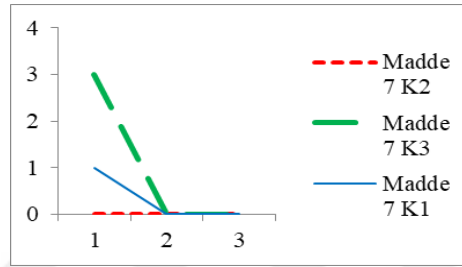
Şekil 4.9. K1, K2, K3'ün Madde 5 bulguları grafiği

Madde 6: Aşağıdaki Şekil 4.10 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak.” olan Madde 6 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 ve K3 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K1 katılımcısının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



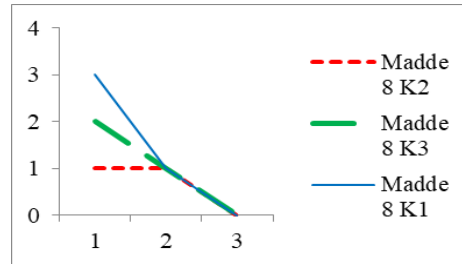
Şekil 4.10. K1, K2, K3'ün Madde 6 bulguları grafiği

Madde 7: Aşağıdaki Şekil 4.11 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek.” olan Madde 7 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1 ve K3 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K2 katılımcısının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



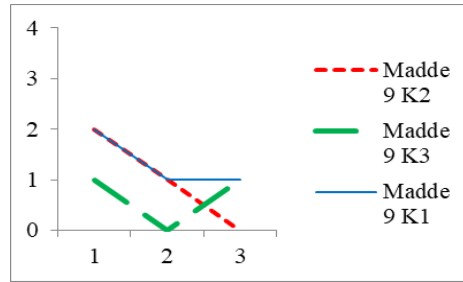
Şekil 4.11. K1, K2, K3'ün Madde 7 bulguları grafiği

Madde 8: Aşağıdaki Şekil 4.12 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak.” olan Madde 8 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1, K2 ve K3 katılımcılarının üçünün de davranış frekansında azalma olduğu görülmektedir.



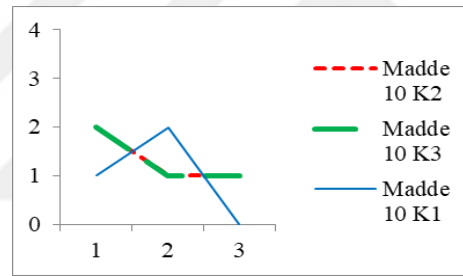
Şekil 4.12. K1, K2, K3'ün Madde 8 bulguları grafiği

Madde 9: Aşağıdaki Şekil 4.13 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sınıf içerisinde önemsemez tavırlar sergilemek.” olan Madde 9 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1 ve K2 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K3 katılımcısının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



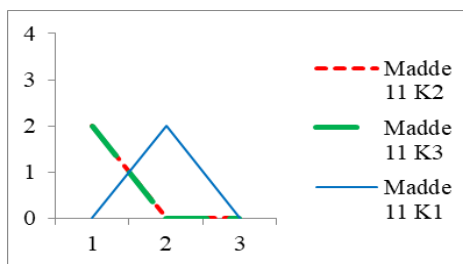
Şekil 4.13. K1, K2, K3'ün Madde 9 bulguları grafiği

Madde 10: Aşağıdaki Şekil 4.14 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını oynanan oyunda yalnız bırakmak.” olan Madde 10 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1, K2 ve K3 katılımcılarının üçünün de davranış frekansında azalma olduğu görülmektedir.



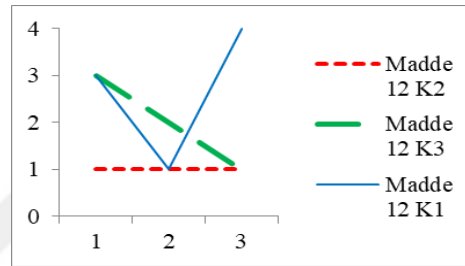
Şekil 4.14. K1, K2, K3'ün Madde 10 bulguları grafiği

Madde 11: Aşağıdaki Şekil 4.15 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek.” olan Madde 11 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 ve K3 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K1 katılımcısının davranış frekansının önce artıp sonra eski durumuna geldiği görülmektedir.



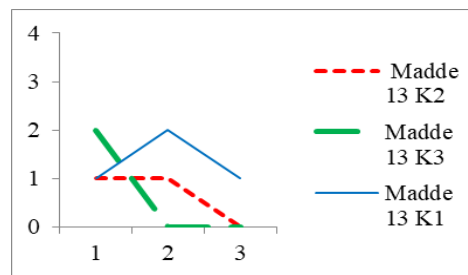
Şekil 4.15. K1, K2, K3'ün Madde 11 bulguları grafiği

Madde 12: Aşağıdaki Şekil 4.16 incelendiğinde fiziksel-ilişkisel alt boyuta ait içeriği “*Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını itmek, tokatlamak, yumruklamak, çimdiklemek ya da tekmelemek.*” olan Madde 12 katılımcı bazında ele alındığı zaman K3 katılımcısının davranış frekansında azalma görülürken K1 ve K2 katılımcılarının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



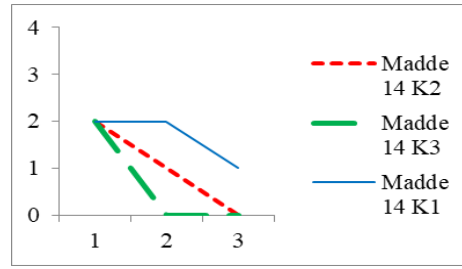
Şekil 4.16. K1, K2, K3'ün Madde 12 bulguları grafiği

Madde 13: Aşağıdaki Şekil 4.17 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “*Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını hakkında söylentiler yaymak.*” olan Madde 13 katılımcı bazında ele alındığı zaman K2 ve K3 katılımcılarının davranış frekansında azalma görülürken K1 katılımcısının davranış frekansının azalmadığı görülmektedir.



Şekil 4.17. K1, K2, K3'ün Madde 13 bulguları grafiği

Madde 14: Aşağıdaki Şekil 4.18 incelendiğinde sözlü alt boyuta ait içeriği “*Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.*” olan Madde 14 katılımcı bazında ele alındığı zaman K1, K1 ve K3 katılımcılarının üçünün de davranış frekansında azalma olduğu görülmektedir.



Şekil 4.18. K1, K2, K3'ün Madde 14 bulguları grafiği

Üç katılımcının üçünün de davranış frekanslarında düşüş görülen maddeler 3, 4, 8, 9, 10, 14. maddelerdir. Bu maddelerden 3, 4, 8, 9 ve 10. madde fiziksel/ilişkisel alt boyuta aittir. 14. madde ise sözlü alt boyuta aittir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu kısımda araştırmadan elde edilen nitel bulgular ele alınmıştır ve bu nitel bulgular görüşme ve gözlem yöntemleriyle elde edilmiştir.

Görüşme: Görüşme için uygulamadan önce yarı yapılandırılmış ‘*Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu*’, uygulamadan sonra yarı yapılandırılmış ‘*Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*’ ve uygulamadan sonraki dört haftalık izleme sürecinin sonunda kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış ‘*İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*’ hazırlanmıştır ve görüşme için şu adımlar takip edilmiştir. Uygulama öncesi yapılan görüşme katılımcıların akran zorbalığıyla ilgili bilgi ve farkındalıklarına dair bilgi elde etmeye dönük hazırlanmıştır. Uygulama sonrası yapılan görüşme uygulamanın sınıf ve öğrenciler üzerindeki etkisine ve verimine dair bilgi elde etmeye dönük hazırlanmıştır. İzleme süreci sonrası yapılan görüşme uygulamanın etkisinin ve sağladığı farkındalığın ne düzeyde ve hangi alanlarda sürdüğüne dair bilgi elde etmeye dönük hazırlanmıştır. Araştırmacı yaptığı ilk görüşme olan uygulama öncesi görüşmede bu bilgileri katılımcılarla paylaşmıştır. Uygulama sonrası görüşme, üç hafta ve altı uygulamanın sonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinin katılımcı, öğrenci, sınıf üzerindeki etkililiğine dair bilgi elde edilmiştir. Dört haftalık izleme sürecinden bahsedilerek bir sonraki görüşme tarihi belirlenmiştir. İzleme süreci sonrasındaki görüşmede öncelikle bu süreçte yapılması istenen gözlem formları katılımcılardan alınmıştır.

Gerçekleştirilen görüşme ile uygulamanın etkisi, faydası ve sağladığı farkındalığa dair bilgi elde edilmiştir.

Gözlem: Gözlem için öğretmenlerin öğrencileri gölge oyunu oynarken gözlemlemesi ve doldurması amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak ‘*Öğrenci Gözlem Formu*’ (Ek 11) hazırlanmıştır ve gözlem ile ilgili şu adımlar takip edilmiştir. Uygulamadan önce araştırmacı gözlem yaparken katılımcıların nelere dikkat edecekleri, objektif bir gözlemi nasıl yapacaklarına dair katılımcıları bilgilendirmiştir. Üç haftalık uygulama süresince her bir uygulama sonrası katılımcılara gözlem formları verilerek bir sonraki oturum başlarında alınmıştır. Uygulama süreci bittiğinde bir aylık izleme sürecinde kullanılmak üzere de her bir katılımcıya haftada bir gözlem yapmaları için dörder gözlem formu daha verilmiş ve izleme süreci bittiğinde formlar katılımcılar tarafından doldurulmuş bir şekilde geri alınmıştır.

4.2.1. Görüşme Aracıyla Elde Edilen Bulgular

Karma desen olarak yürütülen bu araştırmanın nitel boyutunu güçlendirmek için ve veri çeşitliliği sağlamak için görüşme yöntemiyle öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Araştırmanın yapıldığı grup okul öncesi öğrencileri olması nedeniyle veriler öğretmenler üzerinden toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler farklı zamanlarda olduğu için farklı bilgiler elde etmek istenmiştir ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının içeriği bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Akran zorbalığı ve okul öncesi alanda çalışmalar yürüten uzmanlardan uzman görüşü alınarak katılımcıların ön bilgisini, farkındalıklarını ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik on açık uçlu ile ‘*Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu*’ (Ek 8) oluşturulmuştur. Yine bu alanlarda çalışmalar yürüten uzmanların uzman görüşü alınarak yapılan uygulamanın öğretmen, öğrenci ve sınıf ikliminde ne gibi değişiklikler oluşturduğu, öğretmenlerin farkındalık ve bilgi düzeyini ne derece değiştirdiği bilgisini öğrenmeye yönelik on beş açık uçlu soru ile ‘*Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*’ (Ek 9) oluşturulmuştur. Son form için de uzman görüşü alınarak katılımcılara uygulanan uygulamanın zaman içindeki etkisinin ne durumda olduğu, katılımcıların bu süreçte akran zorbalığına ilişkin ilgi ve bilgisinin ne

düzeyde değiştiği gibi bilgileri elde etmeye yönelik yedi açık uçlu soru ile ‘*İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu*’ (Ek 10) oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan K1, K2, K3 katılımcılarıyla böylece üçer görüşme olmak üzere toplam dokuz görüşme yapılmış, yapılan bu dokuz görüşmenin bulguları da aşağıda paylaşılmıştır.

4.2.1.1. Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu’ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu’nda öğretmenlerin ön bilgisini, farkındalıklarını ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik hazırlanan sekiz sorunun cevaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Akran Zorbalığının Tanımına Yönelik Bulgular

Tablo 4.4’te araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.4
Akran zorbalığının tanımına ilişkin görüşler

Tema	Kodlar
Akran zorbalığının tanımı	Aynı yaş grubu Şiddet Kasıtlı

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “*Aynı yaş grubundaki insanların birbirini psikolojik olarak şiddet uygulaması, mobbing yapması diye tanımlayabilirim.*”.

K2: “*Sınıf içerisinde bir çocuğun sınıf arkadaşını, kendi yaşından birine bilerek ve isteyerek uyguladığı şiddet.*”.

K3: “*Birbirlerine istemedikleri bir şeyleri yaptırma ya da bir şeye maruz kalma ya da şiddet olabilir. Kırıcı şeyler söyleme ya da birbirlerini zorlama yani zorlama her yönden.*”.

Akran zorbalığını tanımlarken katılımcılardan biri kasıtlı olarak gerçekleştirildiğini, ikisi ifadelerinde zorbalığın aynı yaş grubu içerisinde gerçekleştiğini, katılımcılardan ikisi mobbing şeklinde gerçekleştiğini ve üçü birden şiddet anlamına geldiğini ifade etmiştir.

Akran Zorbalığının Türlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.5'te araştırmaya katılan K1, K2, K3'ün akran zorbalığının türlerine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.5

Akran zorbalığının türlerine ilişkin görüşler

Tema	Kodlar
Akran zorbalığının türleri	Fiziksel
	Sözlü
	İlişkisel

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Fiziksel, psikolojik ve sosyal diyebiliriz çünkü vurmak, oyundan dışlamak, grup olarak yapılan bir şey de olabiliyor o yüzden bu üçünü söylerim.”.

K2: “Aklıma direkt fiziksel zorbalık geldi açıkçası. Arkadaşına lakap takma olabilir mesela işte itme onu bile bilerek ve isteyerek yaptığı tüm olumsuz davranışlar olabilir.”.

K3: “Çeşitlerini bilmiyorum açıkçası. Hakaret, şiddet, vurma, kırma, grup dışı bırakma, benimle oyun oyna diye zorlaması bile olabilir.”

Akran zorbalığının fiziksel, sözlü ve ilişkisel üç türüne ilişkin katılımcılardan üçü fiziksel, ikisi sözlü, ikisi ilişkisel türden bahsetmiş ve yukarıdaki örnekleri vermiştir.

Öğrencilerde En Çok Gözlemlenen Akran Zorbalığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.6'da araştırmaya katılan K1, K2, K3'ün öğrencilerde en çok gözlemledikleri akran zorbalığı çeşidine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.6

Öğrencilerde en çok gözlemlenen akran zorbalığı çeşidi

Tema	Kodlar
En çok gözlemlenen akran zorbalığı	Fiziksel
	Sözlü
	İlişkisel

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Yani sınıfta okul öncesinde genelde bence fiziksel ve sosyal olabilir çünkü hem şiddet olarak da var hem beraber olup hem mobbing olarak uygulamak da var. Mesela sevdiği bir kız arkadaşı varsa sınıfta daha fazla ilgi gösterdiği diğer bir erkek arkadaşı onun yanına oturduğu zaman kızlarla konuşma diye tehditvari bir şekilde sözlü olarak bunu söylüyor.”.

K2: “Sanki Fiziksel ama sözlü de çok fazla yaşıyor. Yani küfür etmek gibi değil de arkadaşı ağlamaya başladığında sen bebek misin, küçük müsün diye sözlü olarak incitmeye çalışıyorlar.”.

K3: “Oyun dışı bırakma var. Ben onla oynamak istemiyorum ya da gelmesin yanıma oturmasın gibi. Birkaç öğrencide ise özellikle fiziksel olarak itme gibi zarar verme fazlaca var yani hatta kolunu ısırmıştı bir keresinde ama diğer arkadaşı ona seni sevmiyorum seninle oynamak istemiyorum demiş o yüzden ısırmış. Sözlü de var yani diyebilirim.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıdan üçü de sınıfında fiziksel zorbalığı gözlemlediğini ifade ederken ikisi sözlü zorbalığı ikisi ilişkisel zorbalığı gözlemlediğini belirtmiştir.

Öğrencilerde Gözlemlenen Akran Zorbalığının Sıklığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.7’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün öğrencilerde gözlemlenen akran zorbalığının sıklığına ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.7

Öğrencilerde gözlemlenen akran zorbalığının sıklığı

Tema	Kodlar
Akran zorbalığı sıklığı	Her gün
	Haftada bir

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Her gün oluyor her gün, hatta her gün demek az bile kalır.”.

K2: “Haftada bir mutlaka oluyor ama her gün diyemem.”.

K3: “Hemen hemen haftada bir kez oluyor.”

Araştırmaya katılan üç katılımcıya sınıflarında akran zorbalığının ne sıklıkla gerçekleştiği sorulduğunda bir katılımcı her gün gerçekleştiğini söylerken iki katılımcı haftada bir gerçekleştiğini söylemiştir.

Öğrencilerin Akran Zorbalığından Nasıl Etkilendiklerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.8’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün şu anki sınıflarında öğrencilerin akran zorbalığından nasıl etkilendiğine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.8

Şu anki sınıflarda öğrencilerin akran zorbalığından nasıl etkilendiği

Tema	Kodlar
Akran zorbalığı etkisi	Örnek almak Özgüven azalması Etiketleme Karşı durma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Bazı öğrenciler zorbalığı yapan tarafa kayıyorlar. Yani genellikle zorbalık yapan erkek öğrenci olduğu için biraz potansiyeli olan diğer hareketli erkek öğrenciler de o gruba dahil oluyor grup genişleyince baskının etkisi daha fazla oluyor zorbalığa uğrayan öğrencide özgüven, içe kapanma gözlemlemeye başlıyorum.”.

K2: “Bilinçli ailelerin çocukları buna karşı durabiliyor yani yapmamamız gerekiyor bu yanlış diyebiliyorlar, haklarını koruyabiliyor, onun yanlış olduğunu da söyleyebiliyorlar haliyle.”.

K3: “Bir etiketleme var sınıfta bu konuda, bir şey olduğunda mesela ben onun yapmadığını biliyorum etiketlenen çocuğu ama yine de o yapmıştır öğretmenim diyorlar. Bir şey kırdı sınıfta kesin o yapmıştır diyorlar yani sürekli ona yüklüyorlar.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya şu anki sınıflarında öğrencilerin akran zorbalığından nasıl etkilendiği sorulduğunda üç katılımcı da diğer öğrencilerin örnek aldığını, bir katılımcı özgüvenlerinin etkilendiğini, bir katılımcı zorbalık yapanın etiketlendiğini ve bir katılımcı zorbalığa karşı duranların olduğunu ifade etmiştir.

Akran Zorbalığını Önleme İçin Sınıflarda Yapılan Çalışmalara Yönelik Bulgular

Tablo 4.9’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün akran zorbalığını önleme için şu anki sınıflarında yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.9

Akran zorbalığını önleme için şu anki sınıflarda yapılan çalışmalar

Tema	Kodlar
Akran zorbalığını önleme için yapılanlar	Oturma düzeni Pekiştirme Oyunlaştırma Sorumluluk verme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Zorbalık olmadan ya da tam çıkmadan önce fark ediyorsun felaketin geldiğini, çocuğun ilgisini de biliyor tanyorsun zaten. Atıyorum oğlum Kemal gel bana yardım et şunu yapalım diyorum hemen, hem dikkatini dağıtmış oluyorum hem diğer olumlu davranışını pekiştirmiş oluyorum böylece.”.

K2: “Mesela hikaye okuyorum bu konularla ilgili. Hani şarkılarda mesela zorbalıkla ilgili yapabileceğimiz şeyleri söylüyorum. Olumsuz davranışlara çok değinmeden olumlu, olması gereken davranışlar üzerinden mesela sihirli sözcükler nelerdir gibi yorumlar yapıyoruz, fikir paylaşıyoruz.”.

K3: “Zorbalık yapan öğrenciyi yardımcı olarak kullanıyorum bazen yani en azından sınıf düzeni bozulmasın diye sorumluluk verdiğim oluyor. Rol oynama, canlandırmalar yapıyoruz yani yardımlaşmayla işte birbirlerini destekleme ile ilgili şeyler yapıyoruz ama doğrudan zorbalıkla ilgili çalışma yapmıyorum.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığını önleme için şu anki sınıflarında ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulduğunda iki katılımcı oturma düzenini duruma göre ayarladığını, iki katılımcı olumlu davranışı pekiştirdiğini, iki katılımcı çeşitli oyunlaştırma yöntemi kullandığını ve iki kişi de zorbalık yapan öğrencilere sorumluluk verdiğini söylemiştir.

Akran Zorbalığıyla Karşılaşıldığında Yapılan Müdahale Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4.10’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün akran zorbalığıyla karşılaştıkları anda yaptıkları müdahalelere ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.10

Akran zorbalığıyla karşılaşıldığı anda yapılan müdahaleler

Tema	Kodlar
Zorbalıkla karşılaşıldığı anda yapılanlar	Konuşmak Yüzleştirmek Örnekleme Şartlı anlaşma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Zorbalığı yapanla önce konuşuyorum, konuşmadan anlamıyorsa şartlı anlaşma olayına geçiyorum. Konuşunca evet tabii ki doğru haklısınız deniyor ama sonrasında yine hep tekrarlanıyor. Diğer öğrencilere de ben dilini kullanarak örnek göstererek bakın bu iyi bir davranış değil diyorum.”.

K2: “Hemen o an aklımdan bir şey uyduruyorum açıkçası bir çocuk varmış bunu bunu yaparmış, arkadaşı şöyle karşılık vermiş gibi sizce hangisi doğru yapmış falan diye böyle doğru olanı kendilerinin bulmasını istiyorum yani. Ya da zorbalık yapan çocuğu yanıma çağırıp bireysel olarak konuşuyorum. Yani olmaması gereken bir davranış olduğunu ayrı ayrı görüşüyorum.”.

K3: “Yani genelde boş bir alana alıyorum tek olduğu bir yere gerçekten neden yapıyorsun diye sorguluyorum bir sebep söylemesi için uğraşıyorum, zorbalık yaptığı arkadaşıyla yüzleştiriyorum tekrar neden yapıyorsunuz siz arkadaşsınız, birbirinize iyi geçinmelisiniz diye anlatıyorum sonra barıştırıyorum.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya şu anki sınıflarında akran zorbalığıyla karşılaştıkları anda yaptıkları müdahaleler sorulduğunda üç katılımcı da konuşma yöntemini kullandığını, iki katılımcı öğrencileri yüzleştirdiğini, iki katılımcı örnekleme yöntemi kullandığını, bir katılımcı ise şartlı anlaşma yaptığını söylemiştir.

Akran Zorbalığına Müdahale Ettikten Sonra Yapılan Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Tablo 4.11’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün akran zorbalığına müdahale ettikten sonra yaptıkları (ebeveynle görüşme, okul psikolojik danışmanı ile görüşme, okul yönetimi ile görüşme, öğrencileri gözlemleme vs.) çalışmalara ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.11

Akran zorbalığına müdahale ettikten sonra yapılan çalışmalar

Tema	Kodlar
Zorbalığa müdahale sonrası yapılanlar	Veli görüşmesi Oyun Ceza Hiç bir şey

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: *“Etkinlik olarak bir şey yapmıyorum açıkçası. Evet burada biraz hata yapıyorum sanırım, sürekli konuşarak çözmeye çalışıyorum.”*

K2: *“Bir tane kız öğrencide saç çekme, tükürme, arkadaşlarına sürekli zarar verme davranışı vardı. Annesiyle görüştük, konuştuk. Olumsuz herhangi bir davranışında bunun bir yaptırımı olmalı bunu söyleyeceksiniz kendisine dedim.”*

K3: *“Küçük bir tiyatro gösterisi yaptığımızda mesela akran zorbalığı yapan çocukla yaptığı arkadaşını çok yakın arkadaş rolüyle birlikte eşleştiriyorum. Öğrencileri tamamen birbirlerinden uzak tutmuyorum, birlikte oynamayı da birbirlerini sevmeyi de öğrensinler devam edebilsinler diye. Oyunla desteklemeye çalışıyorum çoğunlukla.”*

Araştırmaya katılan üç katılımcıya şu anki sınıflarında akran zorbalığına müdahale ettikten sonra yaptıkları çalışmalar sorulduğunda iki katılımcı veli görüşmesi yaptığını, bir katılımcı oyunlaştırma kullandığını, bir katılımcı ceza yöntemini kullandığını, bir katılımcı ise herhangi bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir.

4.2.1.2. Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu’ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde *Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu*’nda (Ek 9) yapılan uygulamanın öğretmen, öğrenci ve sınıf ikliminde ne gibi değişiklikler oluşturduğu, öğretmen, öğrenci farkındalık ve bilgi düzeyini ne derece değiştirdiği bilgisini öğrenmeye yönelik hazırlanan on beş sorunun cevaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Uygulama Sonrası En Çok Azalan Akran Zorbalığı Çeşidine Yönelik Bulgular

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün uygulama sürecinde öğrencilerinde en çok hangi çeşit akran zorbalığının azaldığını gözlemlediklerine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.12

Uygulama sonrası öğrencilerde en çok azalan akran zorbalığı çeşidi

Tema	Kodlar
En çok azalan akran zorbalığı çeşidi	İlişkisel Fiziksel Sözlü

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “*Şikayet tarzı yani ispiyonculuğun daha azaldığını gözlemliyorum, en azından daha az şikayet etmeye başladılar.*”.

K2: “*Ya böyle sanki lakap takma, hani o tarz şeyler sanki azaldı.*”.

K3: “*Mesela önceden birbirlerini daha çok itiyorlardı, düşünmeden etmeden şey yapıyorlardı. Şimdi daha iyi o yüzden fiziksel olarak zorbalıklarının azaldığını söyleyebilirim.*”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulama sürecinde öğrencilerinde en çok sözlü ve fiziksel cevabını vermiştir.

Uygulama Sonrası Sınıf İçi Değişimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.13’te araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün uygulama süreci boyunca sınıflarında gözlemledikleri farklılıklar/değişimlere ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.13

Uygulama sonrası sınıf içinde gözlemlenen farklılıklar/değişimler

Tema	Kodlar
Sınıf içi değişim/farklılık	Öğrenci oyunları Özdeşim Gruplaşma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Gruplaşma çok fazlaydı o dağıldı, azaldı, gruplaşmanın yerine daha karşılıklı ya da daha bireyselliğe dönüş var.”.

K2: “Uygulama süreci boyunca mesela oynadığımız oyunlarda şey diyorlar işte Didi şunu yapmıştı, bak aynı şey onun da başına gelmişti falan gibi. Onunla inanılmaz bir özdeşim yapmaya başladılar. Ben de Didi karakteri üzerinden anlatımlar yapıyorum artık daha bir dikkatlerini çekiyor.”.

K3: “Öğrencilerin oyunlarına yansıdı açıkçası, sadece gölge oyunu oynarken değil normal oyunlarında da zorbalıkla ilgili konular seçiyorlar.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulama süreci boyunca sınıflarında gözlemledikleri farklılıklar/değişimler sorulduğunda üç katılımcı da öğrencilerin oyunlarında değişiklikler olduğunu, bir katılımcı karakterlerle özdeşim yapıldığını ve bir katılımcı gruplaşmaların azaldığını söylemiştir.

Uygulama Sonrası Katılımcılardaki Değişimlere Yönelik Bulgular

Tablo 4.14’te yapılan uygulamanın K1, K2, K3 katılımcılarının duygu, düşünce ve davranışlarında oluşturduğu değişikliklere ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.14

Uygulamanın katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarında oluşturduğu değişiklikler

Tema	Kodlar
Katılımcılarının değişen duygu, düşünce ve davranışları	“Ben de uygulayabilirim” düşüncesi Oyunlara entegre etme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Bundan sonraki senelerde de böyle zor öğrencilere denk gelirsem böyle bir şey bende kendimce yapabilirim gibi bir alternatif çözüm yolu kattı bana.”

K2: “Bu uygulama olumsuz bir durumda yani böyle bir şeyle karşılaştığımda bir akran zorbalığıyla falan karşılaştığımda aslında bunlar böyle yapmış diye kullanabilirim diye düşündürdü.”.

K3: “Farklı oyunlar üzerinden çocuğun da anlayabileceği şekilde ona aktarabileceğimi öğrendim. Zor bir durumla karşılaşırsam oyunla, bir hikaye anlatmayla falan yapabileceğimi düşünüyorum.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulamanın katılımcıların duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oluşturduğu sorulduğunda üç katılımcı da “Ben de uygulayabilirim” düşüncesine sahip olduğunu, iki katılımcı oyunlarına entegre ettiğini söylemiştir.

Uygulama Sonrası Öğrencilerdeki Değişimlere Yönelik Bulgular

Tablo 4.15’te yapılan uygulamanın öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oluşturduğuna ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.15

Uygulamanın öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında oluşturduğu değişiklikler

Tema	Kodlar
Öğrencilerin değişen duygu, düşünce ve davranışları	Örnek alma Farkındalık Duygu ifade etme Problem çözme becerisi

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “O karakteri örnek alıyorlar, duygularını ifade etmeleri arttı buna üzülüm gibi şeyler diyorlar, farkındalıkları da arttı haliyle. Bazı olumsuz davranışlar sınıfta azaldı yani bazı şeylere daha fazla dikkat ediliyor. Zorba olan birkaç öğrencide de o şikayet etme, gruplaşma gibi durumlarda azalma var. Oyunlardaki gibi hayır şunu yapmamalısın hayır şunu şöyle yapmalısın diye birbirleriyle konuşuyorlar.”.

K2: “Oyunlardaki davranışlarla bizim de karşılaştığımız şeyler olduğunu, sonrasında da nasıl davranmamız gerektiğini öğrenciler yaşayarak hissederek öğrendi diyebilirim, farkındalıkları arttı kısacası.”.

K3: “Kendi başlarına geleni canlandırdıkları zamanlar oldu karakter üzerinden, kendi sorunlarına çözüm bulmaya çalıştıkları oldu, bu da bence onların problem çözme becerilerini geliştirdi, muhakeme yeteneklerini arttırdı en çok. Önceki soruda da belirtmiştim duygularını daha net ve açık ifade edebiliyorlar sanki.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulamanın öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oluşturduğu sorulduğunda üç katılımcı da karakterleri örnek alarak kendilerine çözüm yolu üretebildiklerini ve akran zorbalığına yönelik problem çözme becerilerinin arttığını, iki katılımcı farkındalıklarının arttığını, iki katılımcı duygularını daha iyi ifade ettiklerini belirtmiştir.

Gölge Oyununun Öğrencilerdeki Değişimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.16’da gölge oyununun öğrencilerin duygu, düşünce, davranışlarındaki değişimlerine etkisine ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.16

Gölge oyununun öğrencilerin duygu, düşünce, davranışlarındaki değişimlerine etkisi

Tema	Kodlar
Gölge oyununun öğrencilerdeki değişime etkisi	Duyguları ifade etme Yaparak-yaşayarak öğrenme Özgüven Kalıcı öğrenme Davranış düzenleme Yaratıcı düşünme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Yani şöyle söyleyeyim sınıfta ortaya çıkıp etkinlik yapmak bir karakteri canlandırmak özgüvenlerini arttırdı bence ve bir şey daha fark ettim duygularını daha çok ifade ediyorlar sanki bu beni üzdü, buna sinir oldum gibi cümleler kuruyorlar.”.

K2: “Uygulamanın etkisiyle ilgili söylediklerim tamamen bu konuda da geçerli. Duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar, davranışlarını düzenlemeyi öğrenmeye başladılar, o an Didi veya Meti olmak onun gibi konuşmak bence yaparak yaşayarak öğrenmenin etkileri.”.

K3: “Çocuklarda özgüveni, yaratıcı düşünmeyi ve kalıcı öğrenmeyi sağladı diye düşünüyorum. Çünkü sürekli tekrar yapıldı, siz yaptınız, kendileri yaptı, özümsemeye başladılar bence.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya gölge oyununun öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişimler oluşturduğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da duygularını ifade etme becerilerinin arttığını ve yaparak-yaşayarak öğrenme sağladığını söylerken iki katılımcı özgüvenlerini

arttırdığını, bir katılımcı kalıcı öğrenme sağladığını ve bir katılımcı davranış düzenleme sağladığını söylemiştir.

Gölge Oyununun Uygulamadaki Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 4.17’de gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisine ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.17

Gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisi

Tema	Kodlar
Gölge oyununun uygulamaya etkisi	Yaparak-yaşayarak öğrenme Kalıcılık Çok yönlülük

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Yani bu zamana kadar ben de dahil diğer öğretmenler herhangi bir problem durumunda çocuklarla direkt konuşmayı tercih ettik, o empatiyi kuramadık. İlk kez sizinle kurdular o iletişimi. Didi’nin söylediklerini Meti’nin söylediklerini yaparak-yaşayarak canlandırıdılar. Zorba olan birkaç öğrencide de şikayet ve gruplaşma azalma var.”.

K2: “Karakterler ve konular bence gerçekten iyi seçilmişti. Hani grup halinde vardı, tek tip vardı. Çocuklar senaryolardaki karakter ve konularda kendilerinden ortak noktalar buldu ve benzeşim yapabildi aslında. İzlemenin yanında bir de kendileri uygulama yapınca kalıcılığı bayağı arttırdığını düşünüyorum.”.

K3: “Çocuğun kendini özdeşleştirebilmesinde etkiliydi bence gölge oyununun uygulamayla birleştirilmesi. Yani kendi yaptığı olayı orada dinlediğinde ya da gördüğünde hatırlar ve ben yanlış yapmışım diyebilir. Ayrıca o kadar çok yönden öğrenciyi etkileme durumu var ki yani anlatım, canlandırma, oyun, yaparak-yaşayarak öğretme, uygulama sonlarındaki sorular bu da çok yönlülük katmış sürece.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığını ve kalıcılığı arttırdığını söylerken bir katılımcı sınıf içi gruplaşmanın azaldığından bahsetmiştir.

Gölge Oyununun Başka Konulardaki Uygulanabilirliğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.18’de K1, K2, K3’ün gölge oyununun başka konulardaki uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.18

Gölge oyununun başka konulardaki uygulanabilirliği hakkındaki görüşler

Tema	Kodlar
Gölge oyununun başka konulara uygulanabilirliği	Olumlu davranış geliştirme Duyguları ifade etme becerisi Sınıf kuralları Aile içi iletişim Değerler eğitimi İstismar

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Aile içi iletişimle alakalı veya istismarla alakalı her konuda kullanılabilir çünkü oyunla oynatıp öğretilen her şeyde bence gölge oyunu kullanılabilir özellikle okul öncesi dönemde.”.

K2: “Mesela sınıf kurallarının öğretiminde çok etkili olabilir. Hani okul başladığında bir gölge oyunuyla sınıf kuralları bile anlatılabilir gibi düşündüm. Olumlu tüm davranışları geliştirme adına açıkçası bence kullanılabilir.”.

K3: “Değerler eğitimine aktarmak çok güzel olabilir, aile içi iletişim ya da duygu ifade etme.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya gölge oyununun başka konulardaki uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da olumlu davranış geliştirme, iki katılımcı duyguları ifade etme becerisi, iki katılımcı sınıf kuralları, iki katılımcı aile içi iletişim, bir katılımcı değerler eğitimi, bir katılımcı istismar konusunda uygulanabileceğini söylemiştir.

Öğrencilerin Akran Zorbalığına Karşı Kendilerini Koruyacak Davranışlar Kazanması Yönelik Bulgular

Tablo 4.19’da öğrencilerin akran zorbalığına karşı kendilerini koruyacak davranışlar kazanmasına ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.19

Öğrencilerin akran zorbalığına karşı kendilerini koruyacak davranışlar kazanması

Tema	Kodlar
Zorbalığa karşı koruyucu davranış	Sosyal destek Yetişkinle paylaşma/Yardım isteme Hayır deme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Böyle bir durum gözlemlemedim ama benle daha çok paylaşıyorlar sanki hani şikayet gibi değil de destek ister gibi.”.

K2: “Zaman zaman Didi gibi yapıyorlar, hayır Didi böyle yapmamıştı, bu yaptığın doğru değil diyor, arkadaşının yanında oluyor.”.

K3: “Genel olarak evet, bana mesela herhangi bir şey olduğunda gelip anlatıyorlar ya da arkadaşlarından destek istiyorlar. Kendilerine yapılan şeyin yanlış olduğunu anlama ve hayır deme durumları gelişti yani.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin akran zorbalığına karşı kendilerini koruyacak ne gibi davranışlar kazandığına ilişkin soru sorulduğunda katılımcılardan üçü de arkadaşları tarafından destek gördüğünü, iki katılımcı öğretmenle paylaştığını, bir katılımcı öğrencilerin hayır deme becerisinin geliştiğini söylemiştir.

Uygulama Sonrası Akran Zorbalığına Yönelik Yapılan İşbirliklerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.20’de uygulama sonrasında akran zorbalığına yönelik konularda ebeveyn, okul psikolojik danışmanı ya da okul idaresiyle yapılan işbirliklerine ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.20

Uygulama sonrası akran zorbalığına yönelik konularda ebeveyn, okul psikolojik danışmanı ya da okul idaresiyle yapılan işbirlikleri

Tema	Kodlar
Yapılan işbirlikleri	Veli görüşmesi Okul psikolojik danışman ile görüşme Okul idaresi ile görüşme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Veli ile görüşme sağlandı, öğrencinin davranışından dolayı görüştük. Uygulama süreci ile ilgili bilgi verdik. Yeterli gelmeyeceğini düşünerek okul psikolojik danışmanından da destek aldım.”.

K2: “Evet görüştük. Uygulamanın ne kadar etkili olduğunu da görüştük. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını gidermek adına arkadaşlarıyla daha iyi ilişkileri olması adına sınıftaki veliler ile toplantı gerçekleştirdik. Aileye hem akran zorbalığı ile ilgili hem de uygulamanın etkileriyle ilgili bilgilendirdik.”.

K3: “Herhangi bir işbirliği yapmadım açıkçası ama okul psikolojik danışmanı ile süreci değerlendirdik bu ayki rehberlik konusuna akran zorbalığını ekledi. Sınıf içi etkinliklerle süreci desteklemesine karar verdik.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulama sonrasında akran zorbalığına yönelik konularda ebeveyn, okul psikolojik danışmanı ya da okul idaresiyle yapılan işbirliklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da veli görüşmesi yaptığını, iki katılımcı okul idaresi ile görüşme yaptığını söylerken hiç biri okul idaresiyle görüştüğüne dair bir şey söylememiştir.

Uygulama Sonrası Katılımcıların Değişen Bilgi Birikimlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.21’de uygulama sonrası katılımcıların zorbalık davranışları hakkında değişen bilgi birikimlerine ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.21

Uygulama sonrası zorbalık davranışları hakkında katılımcıların değişen bilgi birikim düzeyi

Tema	Kodlar
Değişen bilgi birikim düzeyi	Akran zorbalığı tanımı
	Akran zorbalığı türleri
	Baş etme becerileri
	Farkındalık

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Yani şöyle başlangıçta gerçekten ne yapacağımı bilmiyordum. Hep aynı yerde mesela bir şey oluyor, aynı cevabı veriyorsun, aynı çözüm yolu buluyorsun ama bu şekilde gölge oyunuyla da yapılabileceğini en azından öğrendim. Oyundaki konularda ve konuşma diyaloglarla da çocuğa

gidebileceğini öğrendim. Akran zorbalığının tanımını, türlerini, alternatifleri, zorbalık gibi durumlara nasıl yaklaşacağımı öğrendim.”.

K2: “Akran zorbalığının türlerini o şekilde bilmiyordum hani sözel, fiziksel, ilişkisel gibi. Zorbalıkla ilgili bilgilerimi tazelemiş oldum. Yani akran zorbalığının önemli bir konu olduğunu biliyoruz ama nedir ne değildir, örnekleri nelerdir, nasıl çözüm bulunabilir bilmiyoruz. Biz daha çok yaşı büyük öğrenci gruplarında olur diye düşünüyoruz ama bizim öğrencilerimizde de varmış aslında, o çocuktur normaldir deyip geçiyoruz.”.

K3: “Mesela sizinle yaptığımız ilk görüşmede sorular sorduğunuzda donup kaldım açıkçası. Bildiğim ama açıklamasını yapamadığım bir tanımış, konuşmuş meğer şimdiki bilgilerim daha bir oturmuş durumda. Tanımı, türleri, oluş şekilleri, çözüm yolları vs.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya uygulama sürecinde zorbalık davranışları hakkında değişen bilgi birikimlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da akran zorbalığının türlerine ilişkin ve akran zorbalığıyla baş etme becerilerine ilişkin bilgi birikiminin arttığını ifade etmiştir. İki katılımcı akran zorbalığının tanımını daha iyi yapabildiğinisöylerken bir katılımcı da farkındalığının arttığını söylemiştir.

Akran Zorbalığının Tehlikeli Bir Davranış Olduğu Konusundaki Farkındalığa Yönelik Bulgular

Tablo 4.22’de akran zorbalığının tehlikeli bir davranış olduğu konusunda ne düzeyde farkındalık oluştuğuna ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.22

Akran zorbalığının tehlikeli bir davranış olduğu konusundaki farkındalık

Tema	Kodlar
Tehlikeli bir davranış olması	Empati
farkındalığı	Gruplaşma
	Davranışa yansıtma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Ayakkabı saklamanın kötü bir şey olduğunu öğrendiler, empati yapıp onun üzüleceğini öğrendiler. O yüzden de gruplaşma azaldı yani olumsuz davranışlara karşı farkındalıkları gözle görülür şekilde arttı.”.

K2: “Çocuklar bir keresinde gölge oyunu oynarken şöyle demişti ‘Öğretmenim Meti neden bu kadar kötü bir çocuk?’ Hani bu davranışların gerçekten kötü olduğunu dışarıdan görmüş oldular.

Çünkü sürekli kötü bir davranış yapan bir Meti var ortada ama sınıfındaki birine Ayşe niye bu kadar kötü demiyordu. Empati düzeyleri de böylece artmış oldu.”.

K3: *“Bu yaptığı kötü bir şey değil mi öğretmenim, özür dilesin öğretmenim diyorlar. Ya da Meti de senin gibi yapmıştı dedikleri oldu. Farkındalıkları davranışlarına yansıtılmalarından daha iyi aslında yanlış olduğunu biliyorlar, farkındalar ama yine de devam ediyorlar.”.*

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığının tehlikeli bir davranış olduğu konusunda ne düzeyde farkındalık oluştuğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda iki katılımcı empati becerisinin arttığını, bir katılımcı gruplaşmanın azaldığını ve bir kişi de davranışa yansıtma olduğunu söylemiştir.

Akran Zorbalığıyla İlgili Sınıf İçi Farkındalığa Yönelik Bulgular

Tablo 4.23’te öğrencilerin sınıf ortamındaki akran zorbalığına yönelik farkındalıklarına ilişkin K1, K2, K3’ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.23

Öğrencilerin sınıf ortamındaki akran zorbalığına yönelik farkındalıkları

Tema	Kodlar
Sınıf ortamındaki farkındalık	İfade etme
	Deneyim
	Öngörü
	Kendini koruma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: *“Bir zorbalık olduğunu fark ettiklerinde Meti gibi yapma diyorlar ve birbirlerinden bunu duymak zorbalığın ne olduğu ne olmadığıyla ilgili kendini korumaları arttırıyor.”.*

K2: *“Zorbalığa karşı nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgileri oldu. Hani biraz daha tecrübe edindiler senaryodaki karakterlerden.”.*

K3: *“Özellikle zorba öğrencilerin yapacakları şeyi önceden kestirebiliyorlar artık. Yani hemen kendilerini korumaya alıyorlar ya da yanıma geliyorlar ve kendilerini ifade etmek istiyorlar.”.*

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin sınıf ortamındaki akran zorbalığına yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda iki katılımcı zorba davranışları daha iyi ifade ettiklerini, uygulama süreciyle birlikte bir çok deneyim yaşama imkanı bularak zorbalığı daha iyi fark edebildiklerini, bir katılımcı

zorbalığa karşı daha öngörülü olduklarını ve bir katılımcı da kendini koruma düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Akran Zorbalığı Farkındalığının Öğrencilerin Diline Yansımasına Yönelik Bulgular

Tablo 4.24'te akran zorbalığına karşı oluşan farkındalığın öğrencilerin diline yansımasına ilişkin K1, K2, K3'ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.24

Akran zorbalığı farkındalığının öğrencilerin diline yansıması

Tema	Kodlar
Farkındalığın dile yansıması	Duyguları ifade etme
	Teşekkür, özür
	Ben dili
	Seçici konuşma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Kesinlikle arttı teşekkür etmeler, özür dilemeler ve üzüldüklerini dile getirmeleri arttı gerçekten.”.

K2: “Evet birkaç tane öğrencim gerçekten de yani böyle çok dikkate almış anlaşılan. Yani çok dikkat ediyor kelimeleri bile seçerek kullanıyorlar, bunu yapmana üzüldüm gibi ben dili ifadelerine denk geliyorum konuşmalarında.”.

K3: “Teşekkür etmek, özür dilemek, kendini ifade etmek gibi daha önce belirttiğim durumlar çoğaldı şu anda.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığına karşı oluşan farkındalığın öğrencilerin diline yansımasına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da duygularını ifade etme becerilerinin arttığını, iki katılımcı teşekkür etme-özür dileme gibi davranışların arttığını, iki kişi ben dilini kullanmayı arttırdıklarını ve bir katılımcı da seçerek konuşmaya dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Akran Zorbalığı Farkındalığının Öğrencilerin Oyunlarına Yansımasına Yönelik Bulgular

Tablo 4.25'te akran zorbalığına karşı oluşan farkındalığın öğrencilerin oyunlarına yansımasına ilişkin K1, K2, K3'ün görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.25

Farkındalığın öğrencilerin oyunlarına yansımaları

Tema	Kodlar
Farkındalığın oyunlara yansımaları	Konusu
	Paylaşma
	Diyalog

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: *“Paylaşma konusunda mesela cidden artık birbirlerine müsaade edebiliyorlar süre olarak, eskiden o oynasın sonra sana verecek dediğimde ısrarla çekip alırlardı. Şimdi bırakıp bekliyorlar, en azından paylaşabileceğini biliyorlar.”*

K2: *“Oyuncaklar için mesela onu öyle yapmaman lazım diyenlerin sayıları arttı. Oyuncak paylaşıyorlar, oyun konularında Didi ve Meti var, akran zorbalığı var.”*

K3: *“Evet yansıdı daha önce de belirttiğim gibi sizin oynattığımız oyunları kendileri de oynuyorlar bazen Didi Meti oynuyorlar bazen konuları değiştirip oynuyorlar ya da gerçekte yaşadıkları durumları oyunlarında canlandırmaya başladılar.”*

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığına karşı oluşan farkındalığın öğrencilerin oyunlarına yansımalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da oyun konularının akran zorbalığı ya da Didi ve Meti olduğunu ifade ederken iki katılımcı oyuncak paylaşımında sorunların azaldığını, iki katılımcı oyunlarındaki diyalogların yapılan uygulamadakilerine benzediğini söylemiştir.

4.2.1.3. İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Öğretmen Formu’ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde İzleme Görüşme Öğretmen Formu’nda uygulamanın üstünden bir ay geçmesine rağmen zamanın öğrencilerdeki öğrenmenin kalıcılığını nasıl etkilediği bilgisini öğrenmeye yönelik hazırlanan yedi sorunun cevaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Akran Zorbalığı Farkındalıklarının Devamlılığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.26’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün akran zorbalığına dair farkındalıklarının nasıl devam ettiğine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.26

Katılımcıların akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının devamlılığı

Tema	Kodlar
Katılımcılardaki devamlılığı	Türleri Bilgi Önleme çabası

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Farkındalığım aynı şekilde devam ediyor, daha çok özen gösteriyorum öğrenci ilişkilerine, öğrendiklerini unutmasınlar istiyorum. Kendilerinin şaka olarak gördüğü bazı şeylerin şaka değil zorbalık olduğunun ben de daha çok farkındayım öğrenciler de daha çok farkında ve bilinçli.”.

K2: “Çocuklar daha çok sözlü olarak akran zorbalığına başvurdıkları için artık hatalarının daha çok farkındalar ve kelimelerini daha dikkatli seçiyorlar bu bile o kadar büyük bir artı ki birbirlerine örnek olmaları açısından.”.

K3: “Akran zorbalığının çeşitlerini ve içeriklerini daha iyi bildiğim ve daha çok dikkat ettiğim için sınıf içinde yapılan davranışları daha iyi sınıflandırabiliyorum.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığına dair farkındalıklarının nasıl devam ettiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da akran zorbalığı türlerini daha iyi ayırt edebildiğini söylerken iki katılımcı bilgi birikimini arttırdığını ve bir katılımcı da akran zorbalığını önlemek için daha çok çaba gösterdiğini ifade etmiştir.

İzleme Sürecinde Akran Zorbalığı Konulu Yapılan Etkinliklere Yönelik Bulgular

Tablo 4.27’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün izleme süreci boyunca akran zorbalığı konusunda sınıflarında ne tür etkinlikler yaptıklarına ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.27

Katılımcıların izleme sürecinde akran zorbalığı konusunda sınıflarda yaptıkları etkinlikler

Tema	Kodlar
Yapılan etkinlikler	Drama
	Gölge oyunu
	Hikaye tamamlama
	Kukla

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Gölge oyununu düzenli olarak oynamaya devam ettiler zaten, ekstra olarak drama da yaptırdım sizin uygulamada kullandığınız konuları. Bizzat kendileri canlandırsın istedim.”.

K2: “Drama yaptık, o gün karşılaştığımız akran zorbalığıyla ilgili olumsuz duruma yönelik hemen hikaye anlattım ve hikayenin sonunu tamamlamalarını istedim. Bazı zamanlar gölge oyunundan sıkıldılar farklılık olsun diye kukla kullandım.”.

K3: “Evet yapıyorum öğrenmelerinin daha kalıcı bir hale gelmesini istiyorum çünkü. Drama çalışmaları ve Türkçe dil ve konuşma etkinliklerinde zorbalıkla ilgili çalışmalara yer veriyorum kendilerini ve duygularını ifade edebilsinler diye.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya izleme süreci boyunca akran zorbalığı konusunda sınıflarında ne tür etkinlikler yaptıklarına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı drama yaptırdığını ve gölge oyunu oynattığını söylerken bir katılımcı hikaye tamamlama ve bir katılımcı kukla oynattığını söylemiştir.

İzleme Süreci Sonunda Uygulamanın Etkisinin Devamlılığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.28’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün izleme süreci boyunca uygulamanın etkisine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.28

İzleme süreci sonunda uygulamanın etkisinin devamlılığı

Tema	Kodlar
Uygulamanın etkisinin devamlılığı	Oyun konusu
	Karakterler
	Konuşma dili
	Empati

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “İlk zamanki kadar yoğun olmasa da etkisi hala devam ediyor. Gölge oyunu yerine başka bir oyun oynasalar bile oyunlarına Didi ve Meti’yi dahil ettikleri oluyor, uygulamadaki konuları seçtikleri oluyor.”.

K2: “Çocuklar zorbalıkla karşılaştıklarında ve zorbaca davranışlarda bulunduklarında farkında olmadan çoğu zaman) karşısındakinin duygularını daha iyi anlamaya başladılar. Konuşma dilleri bile değişti, birbirlerini de bu konuda olumlu etkiliyorlar.”.

K3: “Evet devam ediyor. Oynatılan gölge oyunları unutulmadı. Sınıftaki gölge oyunuyla eski oynanan oyunları canlandırmaya devam ediyorlar.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya izleme süreci boyunca uygulamanın etkisine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da oyun konularının ve oyunlarındaki karakterlerin yapılan uygulamadaki konu ve karakterlerle örtüştüğünü belirtirken iki katılımcı konuşma dillerine yansıyan etkisin sürdüğünü, bir katılımcı ise zorba davranışlar karşısında empatiyi çok daha kolay yapabildiklerini söylemiştir.

İzleme Süreci Sonunda Öğrencilerin Akran Zorbalığına Karşı Koyabilmek İçin Gösterdikleri Çabaya Yönelik Bulgular

Tablo 4.29’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün izleme sürecinin sonunda öğrencilerin akran zorbalığına karşı koyabilmek için ne tür çabalar gösterdiğine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.29

İzleme süreci sonunda öğrencilerin akran zorbalığına karşı koyabilmek için gösterdikleri çaba

Tema	Kodlar
Akran zorbalığına karşı gösterilen çaba	Kendisini/duygusunu ifade etme
	Hayır deme
	Akran zorbalığı davranışını ayırt etme

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Sözel yönergeleri kullanarak sorunu çözmeye çalışıyorlar yani hayır diyor mesela, ben böyle istemiyorum diyor mesela, beni kızdırdın diyor mesela. Kendilerini korumaya çalışıyorlar açık bir şekilde.”.

K2: “Oyunlarla ve canlandırmalarla olumsuz duygularını daha rahat ifade edebiliyorlar. Zorbalıkla karşılaştıklarında hissettikleri olumsuz duyguları söylüyorlar ve kendileri de zorba davranışlarda bulunmamaya gayret ediyorlar.”.

K3: “Farkındalık içinde oldukları için kendilerini ifade etmekte, kendilerine yapılan davranışın yanlış olduğunu fark etmekte ve davranışa karşı durmada yol kat ettiler. Zorbalığı yapan çocuklardan bir tanesi de artık yapacağı zaman davranışının farkında olup kendini durdurmaya çalışıyor.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin akran zorbalığına karşı koyabilmek için ne tür çabalar gösterdiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı kendilerini zorba arkadaşlarına karşı daha iyi ifade ettiklerini, iki katılımcı hayır diyerek karşı gelebildiklerini, iki katılımcı zorba davranış olan yanlış artık daha fazla ayırt edebildiklerini söylemiştir.

İzleme Süreci Boyunca Akran Zorbalığına İlişkin Yapılan Kişisel Çalışmalara Yönelik Bulgular

Tablo 4.30’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün izleme sürecinde akran zorbalığı hakkında okuma, araştırma, öğrenme vb. neler yaptığına ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.30

İzleme süreci boyunca akran zorbalığı hakkında okuma, öğrenme vb. yapılan çalışmalar

Tema	Kodlar
Kendini geliştirme adına yapılanlar	Araştırma Kitap okuma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Çok fazla zaman ayıramadım açıkçası ama bir tane kitap edindim akran zorbalığıyla ilgili onu okuyorum boş vakitlerimde.”.

K2: “Çocukları daha iyi gözlemlemeye ve davranışın nedenini araştırmaya başladım. Araştırıp bu durumla karşılaştığımda olumsuzlukla nasıl baş edebilirim, farklı yaklaşımlardan tecrübelerden nasıl yararlanabilirim buna ağırlık verdim.”.

K3: “Üniversite zamanında aldığım derste tuttuğum notları tekrar ettim, internet üzerinden araştırmalar yaptım. Eski kitaplarımdan küçük kesitler okudum.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığı hakkında okuma, araştırma, öğrenme vb. neler yaptığına ilişkin görüşleri sorulduğunda iki katılımcı araştırma yaptığını belirtirken iki katılımcı akran zorbalığı konulu kitap okuduğunu söylemiştir.

Öğrencilerin Akran Zorbalığına İlişkin Farkındalıklarının Devamlılığına Yönelik Bulgular

Tablo 4.31’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün öğrencilerin akran zorbalığına dair farkındalıklarının nasıl devam ettiğine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.31

Öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının devamlılığı

Tema	Kodlar
Öğrencilerdeki devamlılığı	farkındalığın
	Kendisini/duygusunu ifade etme
	Özür, teşekkür
	Empati
	Kendini koruma

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Artık zorbalığı daha iyi fark edip kendilerini ve hislerini daha iyi ifade edebiliyorlar.”.

K2: “Arkadaşlarını oyuna almama gibi davranışlar yapmaya devam etseler de bu davranışın yanlış olduğunun farkındalar. Sen Meti misin diyor mesela. Hatta çok şaşırmıştım bir keresinde buna yapmaya hakkın yok dedi bir arkadaşına.”.

K3: “Evet devam ediyor. Bir öğrencim kendisine karşı yapılan davranışı kendi yöntemiyle arkadaşının empati kurmasını sağlayarak çözdü ve zorba öğrencim arkadaşından özür diledi.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya akran zorbalığına karşı oluşan farkındalığın öğrencilerin diline yansımalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı kendini ifade etme becerilerinin devam ettiğini, bir katılımcı özür, teşekkür gibi ifadelerle yer verilmeye devam edildiğini, bir katılımcı empatinin devam ettiğini, bir katılımcı ise akran zorbalığına karşı kendisini koruma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Akran Zorbalığıyla İlgili İhtiyaç Duyulan Faaliyetlere Yönelik Bulgular

Tablo 4.32’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün öğretmen ve öğrenci açısından akran zorbalığıyla ilgili ne tür faaliyetlere ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.32

Akran zorbalığıyla ilgili ihtiyaç duyulan faaliyetler

Tema	Kodlar
İhtiyaç duyulan faaliyetler	Veli eğitimi
	Oyunlaştırma
	Yaygınlaştırılması
	Öğretmen eğitimi

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: *“Aile ile iş birliğine ve veli eğitimine daha çok ihtiyaç var bence, erkenden önlem almak istiyorsak tüm okul öncesi kurumlarda yaygınlaştırılmalı hatta.”*

K2: *“Kendi adıma daha fazla eğitimlere katılabilir daha fazla bilgi edinebilirim, tüm öğretmenler için de geçerli bu hepimiz zorunlu bir eğitimden geçebiliriz sizin yaptığınız gibi uzun soluklu belki modül modül bir eğitim olabilir.”*

K3: *“Özellikle çocukların karşıda gördüğü olayı kendi hayatıyla özdeşleştirebilecek yöntemlere ihtiyaç olabilir diye düşünüyorum. Tiyatro, sinema, kukla akran zorbalığını anlatmada etkili yöntemler olabilir bence ama veli bilgi ve eğitiminin de önemli olduğunu düşünüyorum.”*

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğretmen ve öğrenci açısından akran zorbalığıyla ilgili ne tür faaliyetlere ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda üç katılımcı da veli eğitimine ihtiyaç olduğunu belirtirken iki katılımcı oyunlaştırmaya (canlandırma, tiyatro, kukla vb.), bir katılımcı okullarda yaygınlaştırılmasına, bir katılımcı öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğunu söylemiştir.

4.2.2. Gözlem Aracıyla Elde Edilen Bulgular

Karma desen araştırma olarak yürütülen bu araştırmanın hem nitel boyutunu güçlendirmek hem de veri çeşitliliğini arttırmak için görüşme yöntemine ek olarak gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun gözlem açısından

geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına çeşitli çalışmalar yapılmış, önlemler alınmıştır.

Geçerliği sağlamak için: İç geçerliği kontrol etmek için uygulama öncesi, uygulama sonrası ve izleme şeklinde üç görüşme gerçekleştirilmiş ve katılımcıların görüşmelerde söyledikleri kendi içlerinde karşılaştırılabilir olmuştur. Araştırmacı katılımcıların gözlem sürecindeki fikirlerini etkilememek adına gözlem süreçlerine dahil olmamıştır. Katılımcılar gözlem sürecinde yanlılığı önlemek adına nasıl objektif olacaklarına dair uygulama öncesinde yapılan görüşmede araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Bu yanlılığı önlemek adına verilere odaklanmaları, sürece odaklanmaları ve öğrencileri kişiliğine göre değerlendirmeden yalnızca oyun sırasında yaşananları göz önünde bulundurmaları istenmiştir.

Güvenirliği sağlamak için: Araştırmanın her aşamasında uygulanan yöntem ve teknikler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Gözlemler görüşmelerle desteklenmiştir. Verileri yorumsuz bir şekilde sunmak adına akran zorbalığı ve okul öncesi alanında çalışmalar yürüten bir uzman tarafından da verilerin incelenmesi sağlanmıştır.

Okul öncesinde eğitim gören yaşı küçük öğrenciler üzerinden bilgi edinmek istendiği için gözlem yoluyla elde edilecek veriler katılımcı öğretmenler aracılığıyla elde edilmiştir, sınıflarını katılımcı öğretmenler gözlemlemiştir. Gözlenecek durumların belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır, uzman görüşü alınarak oyun konusu, oyun kurgu ve içeriği, önleme adına kullanılan ifadeler gibi bilgileri elde etmek üzere dört açık uçlu soru belirlenmiş ve '*Öğrenci Gözlem Formu*' (Ek 11) oluşturulmuştur. Üç haftalık altı oturumluk uygulama boyunca doldurmaları için her bir katılımcıya altışar gözlem formu verilmiştir. Uygulamadan sonraki dört haftalık izleme süreci boyunca kullanmaları için ise dörder gözlem formu verilmiş ve böylece her bir katılımcı onar tane gözlem formu doldurmuştur. Böylece üç katılımcının toplam otuz adet gözlem formundan veri elde edilerek veri analizi sağlanmıştır. Gözlem formlarından elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

4.2.2.1. Öğrenci Gözlem Formu'ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde *Öğrenci Gözlem Formu*'nda oynanan oyunun konusu, oyunun kurgu ve içeriği, oyunda akran zorbalığını önleme adına kullanılan ifadelerle yönelik bilgileri elde etmek için hazırlanan dört açık uçlu sorunun cevaplarından elde edilen gözlem bulgularına yer verilmiştir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmede katılımcılardan gözlem için objektiflik, oyunların içerik ve kurgu bakımından incelenmesi, kullanılan dil ve ifadeler, öğrenci davranış ve sahneledikleri rollere ilişkin beklentiler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Gözlem formundan elde edilen bulgular uygulama sürecinde elde edilen ve izleme sürecinde elde edilen olmak üzere aşağıda iki farklı başlıkta ele alınmıştır.

4.2.2.1.1. Uygulama Sürecinde Öğrenci Gözlem Formu'ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde uygulama sürecinde öğrencileri gözlemlemeleri için katılımcı öğretmenlere verilen *Öğrenci Gözlem Formu*'ndan elde edilen gözlem bulgularına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Oynadığı Gölge Oyunlarının Konusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.33'te araştırmaya katılan K1, K2, K3'ün öğrencilerin oynadığı gölge oyunlarının akran zorbalığı konusuna ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.33

Öğrencilerin oynadığı akran zorbalığıyla ilgili gölge oyunları konuları

Tema	Kodlar
Oyun konusu	Fiziksel
	İlişkisel
	Sözlü

Katılımcıların paylaşmış olduğu ifadelerden bir kaçışu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Lego oynayan bir grup öğrenci başka bir öğrenciyi aralarına almıyor.”.

K2: “Bir öğrenci arkadaşının yaptığı etkinliği beğenmeyip olumsuz yorumlar yapıyor.”.

K3: “İki arkadaş resim yaparken biri diğerinin kalemini izinsiz alıp saklıyor.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin oynadığı gölge oyunu konusuna ilişkin gözlemleri sorulduğunda fiziksel zorbalığa dair sekiz ifade, ilişkisel zorbalığa dair üç ifade, sözlü zorbalığa dair iki ifade olduğu yazılmıştır.

Öğrencilerin Oynadığı Gölge Oyunlarının Kurgu ve İçeriğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.34’te araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün öğrencilerin oynadığı gölge oyununun akran zorbalığıyla ilgili kurgu ve içeriğine ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.34

Öğrencilerin oynadığı gölge oyunlarının kurgu ve içeriği

Tema	Kodlar
Kurgu ve içerik	Eşya saklama Dışlama Dalga geçme İtme Şikayet etme Eşyaya zarar verme

Katılımcıların paylaşmış olduğu ifadelerden bir kaçı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “*Didi sınıfa arkadaşlarının yanına geliyor, geldiğinde arkadaşları bir oyun kurmuş onu oynuyorlar. Didi oyuna katılmak istiyor arkadaşları Didi’yle oynamak istemediğini, onu sevmediğini söylüyorlar.*”.

K2: “*Didi çok sevdiği küpesini kaybediyor, arkadaşları küpesini buluyor ama Didi’ye vermiyor. Didi çok üzülüyor bu sırada arkadaşları Didi’ye gülüp onla dalga geçiyorlar.*”.

K3: “*Bir öğrenci diğer öğrencinin yaptığı sanat etkinliğini beğenmiyor, dalga geçiyor. Bebek gibi etkinlik yaptığını söylüyor, çocuk çok üzülüyor ve kötü yapmadığını çok özenerek yaptığını söylüyor.*”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin oynadığı gölge oyununun akran zorbalığıyla ilgili kurgu ve içeriğine ilişkin gözlemleri sorulduğunda eşya saklamaya dair dört ifade, dışlamaya dair dört ifade, dalga geçmeye dair dört ifade, itmeye dair üç ifade, şikayet etmeye dair iki ifade, eşyaya zarar vermeye dair iki ifade olduğu yazılmıştır.

Öğrencilerin Akran Zorbalığını Önlemeye İlişkin Kullandıkları İfadelere Yönelik Bulgular

Tablo 4.35’te araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün gölge oyunu oynayan öğrencilerin oyunda akran zorbalığını önlemek adına ne gibi ifadelere yer verdiklerine ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.35

Öğrencilerin akran zorbalığını çözmeye ilişkin kullandıkları ifadeler

Tema	Kodlar
Akran zorbalığını önlemeye ilişkin ifadeler	Arkadaş desteği Duygularını söyleme Özür dileme Empati kurma Öğretmen desteği

Katılımcıların paylaşmış olduğu ifadelerden bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Meti bence özür dilemelisin ona bunu diyemezsin, kalemini zorla alman gerekmez.”.

K2: “Herkes aynı renge boyamak zorunda değil, resmimi beğenmemene üzuldüm.”.

K3: “Hadi sarılın ve barışın, sana da böyle yapsa hoşuna gider mi, öğretmene söyle o sana yardım eder.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya gölge oyunu oynayan öğrencilerin oyunda akran zorbalığını önlemek adına ne gibi ifadelere yer verdiklerine ilişkin gözlemleri sorulduğunda arkadaş desteğine dair beş ifade, duygularını ifade etmeye dair beş ifade, özür dilemeye dair beş ifade, empati kurmaya dair dört ifade, öğretmen desteğine dair iki ifade olduğu yazılmıştır.

4.2.2.1.2. İzleme Sürecinde Öğrenci Gözlem Formu’ndan elde edilen bulgular.

Bu bölümde uygulama sonrası bir aylık izleme sürecinde öğrencileri gözlemlenmeleri için katılımcı öğretmenlere verilen dört açık uçlu sorudan oluşan *Öğrenci Gözlem Formu*’ndan elde edilen gözlem bulgularına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Oynadığı Gölge Oyunlarının Konusuna Yönelik Bulgular

Tablo 4.36’da araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün izleme süreci boyunca öğrencilerin oynadığı gölge oyununun akran zorbalığı konusuna ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.36

Öğrencilerin oynadığı gölge oyunu konusu

Tema	Kodlar
Oyun konusu	Fiziksel
	Sözlü
	İlişkisel

Katılımcıların paylaşmış olduğu ifadelerden bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Sınıftakiler yabancı uyruklu diye bir öğrenciyi aralarına almıyor.”.

K2: “Bir öğrenci evcilik merkezinde oyun oynarken bir grup öğrenci oyuncak merkezindeki oyuncakları dağıtıyor ve gülüyor.”.

K3: “Meti, Didi’ye lakap takıyor.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin oynadığı gölge oyunu konusuna ilişkin gözlemleri sorulduğunda fiziksel zorbalığa dair dört ifade, sözlü zorbalığa dair üç ifade, ilişkisel zorbalığa dair iki ifade olduğu yazılmıştır.

Öğrencilerin Oynadığı Gölge Oyunlarının Kurgu ve İçeriğine Yönelik Bulgular

Tablo 4.37’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün öğrencilerin oynadığı gölge oyununun akran zorbalığıyla ilgili kurgu ve içeriğine ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.37

Öğrencilerin oynadığı gölge oyununun kurgu ve içeriği

Tema	Kodlar
Kurgu ve içerik	Eşyaya zarar verme/paylaşamama
	Dalga geçme
	İtme
	Dışlama
	Tehdit etme

Katılımcıların paylaştığı ifadelerden bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Sınıfta kostüm günü düzenleniyor Meti Didi ve arkadaşlarının kostümüyle dalga geçiyor.”.

K2: “Çocuklar oyuncak tuğlalarla oynarken tuğlaların içindeki bir dinazor oyuncak ikisinin de dikkatini çekiyor ikisi aynı anda almaya çalışıyor ve bırakmıyor çekiştiriyor.”.

K3: “Meti, yemekhanede onun yerine oturlarsa onlarla bir daha konuşmayacağı konusunda Didi ve arkadaşlarını tehdit ediyor.”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya öğrencilerin oynadığı gölge oyununun akran zorbalığıyla ilgili kurgu ve içeriğine ilişkin gözlemleri sorulduğunda Eşyaya zarar verme/paylaşmamaya dair üç ifade, dalga geçmeye dair üç ifade, itmeye dair iki ifade, dışlamaya dair iki ifade ve tehdit etmeye dair bir ifade olduğu yazılmıştır.

Öğrencilerin Akran Zorbalığıyla Baş Etmeye İlişkin Kullandıkları İfadelere Yönelik Bulgular

Tablo 4.38’de araştırmaya katılan K1, K2, K3’ün gölge oyunu oynayan öğrencilerin oyunda akran zorbalığını önlemek adına ne gibi ifadelerle yer verdiklerine ilişkin gözlemlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 4.38

Öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etmeye ilişkin kullandıkları ifadeler

Tema	Kodlar
Akran zorbalığını önlemeye ilişkin ifadeler	Arkadaş desteği Empati kurma Yetişkin desteği Özür dileme Duygularını ifade etme

Katılımcıların paylaştığı ifadelerden bir kaçısı şu şekilde paylaşılmıştır;

K1: “Ben biraz oynayayım sonra sana vereyim, sen de seviyorsun biliyorum ama ben de seviyorum.”, “Bu yaptığın iyi bir iş değil, kalemini geri vermelisin, başkasının kalemini almak ayıp, Didi senin kalemini alsın ister misin?”

K2: “Ben senin etkinliğini karalasan üzülmez misin, ben de üzuldüm işte.”. “Karagöz Amca Meti’ye söylesene dalga geçmek iyi bir şey değil, Meti ben de senin saçınla dalga geçsem sen de üzülürsün ama ben dalga geçmem.”.

K3: “*Bence Didi’yi de oyuna almalısın çünkü biz onu seviyoruz, Didi’den özür dilemelisin çünkü arkadaşlar özür diler. Didi üzülmene gerek yok, oyuna gelip misafirimiz ol hadi.*”.

Araştırmaya katılan üç katılımcıya gölge oyunu oynayan öğrencilerin oyunda akran zorbalığını önlemek adına ne gibi ifadelere yer verdiklerine ilişkin gözlemleri sorulduğunda arkadaş desteğine dair altı ifade, empati kurmaya dair beş ifade, yetişkin desteğine dair iki ifade, özür dilemeye dair bir ifade, duygularını ifade etmeye dair bir ifade olduğu yazılmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Karma araştırma yöntemi ve eş zamanlı desen kullanılarak yapılan bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak ölçek, nitel veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel analiz grafik gösterimi, nitel veriler içerik analizi ile farklı şekillerde analiz edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular bir önceki bölümde paylaşılmıştır. Bu bölümde ise elde edilen nicel ve nitel bulgular bir araya getirilmiş ve birlikte yorumlanmıştır. Bu yoruma ilişkin tartışma birlikte sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı 'nın akran zorbalığını önlemede etkili olmasını sağlayan unsurları

Bu programın okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığını önlemede etkili olmasını sağlayan unsurlardan birisi dramatizasyonun ve gölge oyununun kullanılmasıdır. Çünkü hem dramatizasyon hem gölge oyunu aracılığıyla öğrencilere davranış ve akran zorbalığını önleyici beceriler kazandırılmıştır. Boyacı (2016) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde bireyin olumlu özelliklerinin güçlendirilmesinin zorbalık gibi istenmeyen olayların önüne geçilmesine katkı sağladığını söylemiştir.

Akran zorbalığını önlemede etkili olmasını sağlayan bir diğer unsur oyunları öğrencilerin kendilerinin de uygulama sürecinde deneyimleyebiliyor olmasıdır. Uygulama bittikten sonraki izleme süreci boyunca öğrencilerin gölge oyununu oynamaya devam etmesi ve öğrenilen baş etme becerilerinin birer kalıcı davranışa dönüşmesini sağlaması da bir diğer unsurdur. Seven ve Engin (2008) öğrenmede

tekrarın, aktifliğin ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını söylemektedir.

Öğretmenlerinin araştırma süreci boyunca akran zorbalığıyla ilgili bilgi birikimleri artmıştır. Öğretmenlerin artan bu bilgi ve becerisi, akran zorbalığına karşı tutumlarının ve sınıf ikliminin değişmesi programın etkililiğini arttıran diğer unsurlardandır. Dölek (2002) öğretmenlere zorbalık davranışlarındaki çeşitlilik, sözel ve dolaylı zorbaca davranışları ve etkilerini fark etme ve etkin müdahale yöntemlerinin öğretilmesinin zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olacağını ifade etmiştir.

Akran zorbalığını önlemek için çalışmada baş etme stratejileri kullanılmıştır ve kullanılan baş etme stratejileri öğrencilerin seviyelerine ve yaşlarına uygun olacak şekilde seçilmiştir. Seçilen bu baş etme stratejileri öğrencilerde davranış ve tutum değişikliğini kolaylaştırdığı için kullanılan baş etme stratejilerinin programın etkililiğini arttırdığı söylenebilir. Demir ve Küçük (2020), özel olarak tasarlanan önleme stratejilerinin mağduriyeti ve akran zorbalığını azalttığını yapmış olduğu çalışmasında söylemiştir.

Programdaki senaryoların konularının okul öncesi dönemine uygun ve bu dönemdeki akran zorbalığında görülen konular olmasının ve programın araştırmacı tarafından uygulanmasının da programın etkililiğini arttırdığını söylemek mümkündür. Higgerson (2005) çalışmasında öğrencinin gelişim dönemine uygun hazırlanan ve araştırmacılar tarafından uygulanan programların öğretmenlerin uyguladığı programlara göre daha etkili sonuçlar verdiğini bulmuştur. Benzer şekilde Demir ve Küçük (2020) akran zorbalığını önleme ve müdahale programı oluştururken gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurulmasının programın etkililiği için önemli olduğunu söylemiştir.

Araştırmanın genel tartışması

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularından yola çıkarak okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığının göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemi için akran zorbalığını önleme programı geliştirmenin ne kadar gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışma ile *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'nın

akran zorbalığını önlemede etkili olduğu ve akran zorbalığı deneyimlerinde iyileşmeler sağladığı görülmektedir.

Taneri (2019) yapmış olduğu çalışmasında, akran zorbalığını önleme programlarının akran zorbalığını azalttığına yönelik bir sonuca ulaşmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları ön-test puanları incelendiğinde sınıflarındaki akran zorbalığının birbirine ne kadar yakın ve ne kadar yüksek olduğu görülmektedir. Şahin ve Akbaba (2010) yapmış olduğu çalışmada zorbalığı azaltmak için geliştirmiş olduğu beceri programı ile zorbaca davranışlarda azalma sağlandığını paylaşmıştır. Karataş (2011) yapmış olduğu çalışmada zorbalığa yönelik geliştirilen programın öğrencilerin zorba ve kurban olma oranlarını azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kurbanlarda uzun süre devam ettiğini söylemiştir. Gökkaya'nın (2015) yapmış olduğu çalışmada zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik hazırlanmış olan programın zorbalığa ilişkin bilişleri değiştirmede ve zorbalık davranışlarını azaltmada etkili bir müdahale yöntemi olduğu görülmüştür.

Test ve son-test puanları incelendiğinde de Taneri'nin araştırma sonucuna benzer bir şekilde okul öncesinde gölge oyunu temelli önleme programının da sınıf geneli akran zorbalığını azalttığı söylenebilir. Alan yazında yapılan bu araştırmalar çalışmamızı destekler şekilde önleme programlarının etkililiğinin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul öncesinde uygulanan ve akran zorbalığını önlemede etkili olan bu önleme programı ile bu dönemde daha fazla önleme çalışması yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu bilgiler doğrultusunda okul öncesi döneminde akran zorbalığını gölge oyunu temelli önlemek amacıyla yapılan çalışmamızın amacına ulaştığı, zorbalık davranışlarını azalttığı, akran zorbalığını erken yaşta önlemede etkili olduğu söylenebilir. Bundan sonraki yapılacak okul öncesi dönemdeki akran zorbalığını önleme ile ilgili çalışmalarda gölge oyunu temelli önleme programları geliştirilebilir.

Bu araştırmada uygulanan *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'ndan elde edilen sonuçlar sınıfta görülen ilişkisel, fiziksel ve sözlü zorbalıkta azalma olduğunu göstermektedir. Program her akran zorbalığı türünden ikişer oturum uygulanmasına rağmen en çok ilişkisel ve fiziksel akran zorbalığını azaltırken sözlü zorbalığı daha az etkilemiştir. İzleme görüşmesinde öğretmenler en

çok fiziksel zorbalık türünde en az da sözlü zorbalık türünde iyileşmeler olduğunu söylemiştir. Görüşme ve ölçek sonuçları görüldüğü üzere birbirini doğrulamaktadır.

En çok fiziksel zorbalığın önlenmesinin nedenlerden birisinin bu dönemde en çok fiziksel zorbalığın görülmesi olduğu düşünülebilir. Akduman (2012) da yaptığı çalışmada fiziksel zorbalığın her yaş grubunda en yoğun olarak gözlenen tür olduğunu belirtmiştir. Arslan (2013), Ostrow (2015), İkiz ve Samur' (2016) ve Kırık (2017) araştırmalarında ilişkisel zorbalık ve fiziksel zorbalık arasında pozitif yönde olumlu ilişki olduğunu söylemiştir. Uluslararası yapılan çalışmalarda erkek çocukların fiziksel zorbalığı, kız çocukların ise ilişkisel saldırganlığı daha sık kullandığı görülmektedir (Hart ve ark., 2006; Azurmendi ve ark. 2007).

Programın okul öncesi dönemde en sık görülen akran zorbalığı türlerini en çok etkilediği söylenebilir. Programın uygulama sürecinde akran zorbalığı türlerinde azalmanın meydana gelmesinde *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'nın etkisinin olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada en çok fiziksel zorbalığın en az ise sözlü zorbalığın etkilenmesinin nedenlerinden birisinin de okul öncesi döneminde dil gelişimi hızının diğer gelişim alanlarının hızına göre yavaş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tanrikulu ve ark. (2021) okul öncesi döneminde akran zorbalığının görülmesinin en önemli nedenlerinden birisinin çocukların sözlü ifade becerilerinin gelişim düzeylerindeki farklardan kaynaklanabileceğini söylemiştir. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar akranları ile nesneleri sahiplenme konusunda anlaşmazlıklar yaşarken, dil gelişimi ileri düzeyde olmadığı için fiziksel saldırganlığa başvurabilmektedirler (Ladd ve ark., 1996; Hay, 2006).

Farklı çalışmalarda farklı nedenlerden dolayı en çok fiziksel en az sözlü zorbalık etkilense de çalışmaların sonuçları aynıdır. Görüldüğü üzere araştırmamızın bulgularıyla alan yazındaki araştırmalar birbiriyle örtüşmektedir. Bu bilgilerden hareketle *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'nın farklı nedenlerle en çok fiziksel zorbalık türünde olumlu gelişmeler sağlasa da üç akran zorbalığı türünü de önlediğini söylemek mümkündür.

Ayrıca program sayesinde öğrencilerin oyunlarında ve kullandıkları dil ifadelerinde değişim meydana gelmiştir. Bu araştırmalar birlikte düşünüldüğünde dil gelişimi hızı diğer alanlara göre az olmasına rağmen uygulanan programın belli bir

ölçüde dil gelişimini de destekleyerek sözlü zorbalığı azalttığını söylemek mümkündür. Dil gelişiminin hızının diğer alanlara göre bu dönemde yavaş olması demek dil gelişimi yavaştır demek değildir. Programdan sonra öğrenciler dil gelişimlerini de destekleyecek şekilde ben dilini kullanmayı ve empatik cümle kullanımını arttırmıştır. Duygularını ve kendini daha çok ifade eder olmuş, daha seçici konuşmaya başlamıştır denilebilir.

Program uygulama ve izleme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu iki aşama birlikte değerlendirildiğinde akran zorbalığıyla ilgili hem uygulama sürecinde hem de izleme sürecinde iyileşmeler görülmüştür. Bu iki aşamada da akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma deneyimlerinde azalma meydana gelmiştir. *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*’nın bir parçası olan izleme sürecinde öğrencilerin gölge oyunu oynamaya devam etmelerinin akran zorbalığının önlenmesinde faydası olmuştur.

Karataş (2011) deney grubunda yer alan öğrencilerle yürütülen programın etkisinin eğitimden iki hafta sonra ve eğitimden altı ay sonra devam ettiğini, izleme sürecinin de program üzerindeki olumlu etkisini dile getirmiştir. Fekkes ve ark (2006) ve Karataş (2011) programın etkinliği için hatırlatıcı eğitimlere ihtiyaç olduğunu söylemişlerdir. Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde izleme sürecinin ve izleme sürecinde öğrencilerin gölge oyunu oynamaya devam etmesinin yani davranış deneylerini sürdürmesinin akran zorbalığını önleme amacına katkı sağladığı söylenebilir. Fakat daha uzun süreli etkiyi görebilmek için programa daha uzun süreli izleme süreci dahil edilmesi iyi olacaktır.

Programdaki gölge oyunu kurgularında de yer alan oyuna almama, arkadaşlar arasını bozma, bir eşyayı zorla elinden alma, yalnız bırakma alt başlıklı fiziksel/ilişkisel zorbalık deneyimleriyle ilgili iyileşmeler görülmüştür. Akduman (2012) çalışmasında okul öncesi döneminde en çok oyuncak paylaşımı, oyuna liderlik etme, itme gibi davranışlarla zorbalık uyguladıklarını ve en çok fiziksel saldırganlık olduğunu tespit etmiştir. Sezgin (2018) yapmış olduğu çalışmada en çok itme, vurma, oyuncağı alma, oyundan dışlama, kötü kelime kullanma zorbalık davranışlarının görüldüğünü tespit etmiştir. Bu bilgiler ışığında kurgularda okul öncesi dönemde en sık görülen akran zorbalığı davranışlarına yer verilmesinin akran

zorbalığını önlemede fayda sağladığını ve bu zorbaca davranışları önlediğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler birlikte değerlendirildiğinde programdan önce öğretmenler akran zorbalığı tanımına ilişkin tam bir bilgi verememişlerdir ve akran zorbalığı türlerinin ayrımını yeteri kadar yapamamışlardır. Bu öğretmenler programdan sonra daha doğru bir akran zorbalığı tanımı yapabilmiş ve üç zorbalık türüne ait doğru bilgiler vermişlerdir. Programdan sonra öğretmenlerin akran zorbalığıyla daha çok ilgilendikleri ve kendilerini geliştirmek için zaman ayırdıkları görüşmelerden elde edilen bilgiler arasındadır.

Barik ve Yurtal (2023) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenin zorbalığı önleme programında çok önemli bir rol oynadığını ve öğretmenin tepkisinin gelecekteki zorbalık davranışlarını etkilediğini söylemiştir. Kutlu (2020) da benzer şekilde yapmış olduğu çalışmada okul paydaşlarının akran zorbalığını doğru tanımlamalarının zorbalıkla mücadelede önem arz ettiğini belirtmiştir. Çalışmamızdan elde edilen bulgular literatürdeki bilgiler doğrultusunda değerlendirildiğinde akran zorbalığı konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için zaman ve çaba harcamasının akran zorbalığını önlemede yararlı olduğu söylenebilir.

Program sürecinde sınıfın genel ikliminde, öğretmenlerin ve öğrencilerin akran zorbalığına karşı tutumlarında, yaklaşımlarında olumlu değişimler meydana gelmiştir. Wong'un (2014) yapmış olduğu çalışmada geliştirmiş olduğu IM4U programının öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin duygu ve davranışlarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Salmivalli, Kaukiainen ve Voeten (2005) Finlandiya'da zorbalığı önlemek amacıyla uyguladıkları programın, zorbalığa yönelik tutum ve etkililik inancı üzerine pozitif etkili olduğunu bulmuştur. Kutlu (2020) yapmış olduğu çalışmada uygulamış olduğu programdan sonra öğrencilerin akran zorbalığı türlerine ilişkin bilgi ve ifadelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Keleş (2022) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların öğretmenlerden öncelikli beklentisinin sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan durumların kontrol edilmesi olduğu belirtilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlerdeki akran zorbalığına ilişkin değişim (algı, bilinç, tutum, farkındalık) sınıflarında var olan akran zorbalığını

önlemede etkili olduğu düşünülebilir. Bu değişimde *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'nın faydası göz ardı edilmemelidir. Yapılan çalışmanın öğrencide ve öğretmende değişim sağladığını söylemek mümkündür.

Yapılan çalışmada katılımcı öğretmenler ve öğrenciler program uygulanmadan önce akran zorbalığına müdahaleye yönelik yöntemler kullanırken uygulanan programla birlikte daha çok akran zorbalığını önlemeye yönelik aktif baş etme yöntemlerine yönelmişlerdir. Öğrencilere zorbalıkla baş etme stratejileriyle ilgili eğitilmesine dayalı çalışmalar çocukların zorbalıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını, eğitimlerden sonra çocukların algılarının ve tutumlarının değiştiğini, stratejiler öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Freeman, 2014; Sini ve Lydia, 2016). Alkaser ve Valkanover (2001) da öğretmenlerin müdahale biçimlerinin okullarda zorbalığın devam etmesinde etken olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Besnili ve Tanrıkulu (2021) yapmış oldukları bir çalışmada okul öncesi döneminde kullanılan önleme ve stratejilerinin bu dönemdeki öğrencileri erken çocukluk zorbalığının olumsuz etkilerinden koruyabileceğini söylemişlerdir. Yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde yaşadıkları problemlerle aktif ve problem odaklı stratejiler kullanarak başa çıkan çocukların daha az akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmüştür (Ergin, 2017; İleri, 2019; Mora-Merchan, 2006). Yapılan çalışmadan elde edilen bulguların literatürle birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'nın akran zorbalığını önleyici baş etme stratejilerini/davranışlarını öğreten bir özelliği olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada programdan sonra öğrencilerin akran zorbalığını önlemede etkili olan problem çözme, iletişim, duyguları ifade etme, empati gibi akran zorbalığını önlemede etkili becerilerde kazanımlar sağlamıştır. Korkut (2020) bir çalışmasında duyguları ifade etme, iletişim, çatışma çözme ve problem çözme becerisi geliştirmenin akran zorbalığını azalttığını ifade etmiştir. Kocher'in (2017) yapmış olduğu çalışmada da dil ve sosyal becerilerin zorbalık rollerini etkileyebileceği tespit edilmiştir.

Şimşek'in (2023) yapmış olduğu çalışmada geliştirilen akran zorbalığını önleme programı sayesinde okul öncesinde akran zorbalığı seviyesinin azaldığı ve

programın iletişim, empati, kendini ifade, sosyal beceriler, beden farkındalığı, başkasına saygı duyma ve duygu farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği, zorba, mağdur ve izleyici rollerini olumlu etkilediği, sınıf içinde her üç zorbalık türünün de azaldığı tespit edilmiştir. Dölek (2002) artan sosyal becerilerin akran zorbalığına olumlu yönde etkide bulunduğunu belirtmiştir. Ostrov, Massetti vd. (2008) yaptıkları çalışmada müdahale programından sonra prososyal davranışların deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla arttığını bulmuşlardır. Bu bilgiler doğrultusunda uygulanan program sayesinde öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etme davranış modellerinin değiştiği söylenebilir. Ayrıca programla birlikte öğrencilerdeki akran zorbalığını önlemede etkili olan becerilerin gelişmesinin akran zorbalığını önlemede etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada gölge oyununun öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi, duygularını ve kendini ifade edebilmeyi, özgüveni, kalıcı öğrenmeyi, davranış düzenlemeyi, çok yönlülüğü, gruplaşmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örendil (2017) yapmış olduğu çalışmada bizim çalışmamızı destekler şekilde gölge oyunu sayesinde öğrencilerin duygularını daha iyi ifade edebildiğini söylemiştir. Değirmenci (2020) de çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmış ve gölge oyununun işbirliği içinde çalışma, iletişim gibi sosyal becerileri geliştirdiğini söylemiştir. Aslan (2008) da Değirmenci'nin araştırma sonuçlarına paralel drama temelli eğitimlerin altı yaş grubu öğrencilerinin sosyal ilişkilerini etkilediğini ifade etmiştir. Aydoğdu ve Ulaş (2017) çalışmalarında bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin çocukların kendini ve duygularını ifade edebilme, empati, iletişim ve ilişki kurma gibi temel becerileri kazandırdığını paylaşmışlardır.

Yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde gölge oyununun okul öncesi dönemde akran zorbalığını önleme çalışmalarında kullanılmasının uygulanan programa faydasının olduğu düşünülebilir. Ayrıca gölge oyununun zorbalığı önlemede etkili olan birçok beceriye desteklediği düşünülebilir. Bu bilgilere ek olarak okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemek amacıyla yapılan programların da akran zorbalığını önlemede etkili olabilen becerilerin kazanılmasında ve bu becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmada programla birlikte öğrenciler akran zorbalığına karşı sosyal destek arama, yetişkinle paylaşma, hayır deme baş etme stratejilerini sıklıkla kullanmaya başlamışlardır. Camodeca ve ark. (2015), araştırma sonuçlarına benzer biçimde sosyal becerilerin ve akranlar arasındaki ilişki düzeyinin akran zorbalığının etkisini azaltmada önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Bilgiç (2007) de çalışmasında akran desteğini kullanan öğrencilerin daha az akran zorbalığına maruz kaldığı sonucunu paylaşmıştır.

Eşkisu'nun (2009) alışma sonuçlarına göre sosyal destek zorbaca davranışları önlemekte, mağdurun zorbalıktan daha az etkilenmesine yardımcı olmakta ve zorbalığa karşı durabilmesini sağlamaktadır. zdemir (2021) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerde problemle başa çıkma becerilerini geliştirecek, zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin farkındalık oluşturacak çalışmalar yürütülmesinin okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemede faydalı olacağını söylemiştir. Bayar (2018) alışmasında başka birinden yardım isteme gibi aktif stratejilerin akran zorbalığını nleme en etkili baş etme stratejilerinden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Peker ve Gültekin (2014) alışmasında zorbalığa uğrayan bir çocuğun aile, arkadaş, ğretmen gibi çevresindeki kişilerden destek almasının zorbalığa karşı koyabilmesini etkilediğini söylemiştir. Bu bilgiler doğrultusunda gölge oyunlarındaki senaryolarda kazanılması istenen olumlu baş etme yöntemleri program sayesinde kazanılmıştır ve kazanılan zorbalıkla baş etme stratejileri akran zorbalığını önlemede faydalı olduğu söylenebilir.

Programdan sonra öğretmenler akran zorbalığıyla gözlemledikleri durumlarda okul idaresiyle, okul psikolojik danışmanlarıyla ve veliyle işbirliklerini arttırmıştır. Boyacı (2015) bu tür nleme programlarının kalıcı olabilmesi için bütün eğitim paydaşlarının bir arada hareket etmesinin faydalı olacağını söylemektedir. Karataş (2011) yapmış olduğu çalışmada zorbalığı nleme programının ğrenci, ğretmen ve velinin bütüncül bir yaklaşımla programda yer almasının kısa ve uzun vadede programın etkisini sürdürmesinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Vreeman ve Carrol (2007) bütüncül özellikteki akran zorbalığını nleme programlarının diğer programlara göre daha etkili olduğunu söylemiştir. Craig ve ark (2000) ise zorbalığın önlenmesi için tüm öğrencileri, öğretmenleri kapsayan sistematik müdahaleler geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgiler birlikte değerlendirildiğinde

öğretmenlerin *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'na dahil edilmesinin akran zorbalığının önlenmesinde faydalı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*, okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığını önlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlere çeşitli akran zorbalığıyla baş etme stratejileri öğretilmiştir. Akran zorbalığına ait davranışların yanlış davranışlar olduğu bilinci geliştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencide akran zorbalığına karşı ortak bir görüş ve eylem oluşması sağlanmıştır.

Program akran zorbalığıyla mücadele etme konusunda etkili, faydalı ve okul öncesi dönemine uygunluğu açısından kıymetlidir. Daha sonra yapılacak çalışmalara zemin hazırlaması açısından da önemli bir programdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul öncesi döneminde akran zorbalığını önlemeye ilişkin gölge oyunu gibi farklı yaratıcı yöntemler denenebilir. Gölge oyunu, yaratıcı drama gibi yöntemler farklı beceriler için çalışılabilir ve geliştirilen bu program farklı yaş gruplarında uygulanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, araştırmacılara öneriler, okul psikolojik danışmanlarına öneriler, okul öncesi öğretmenlerine öneriler, ebeveynlere öneriler ve diğer paydaşlara öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuç

Bu çalışma, okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığını gölge oyunu temelli bir program uygulayarak önlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutum ve davranışlarında iyileşmeler tespit edilmiştir. Öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini öğrenmesi ve davranış haline getirmesi amaçlanmıştır. Alan yazında yeterli çalışma olmaması nedeniyle okul öncesi dönemde akran zorbalığını önleme programı kazandırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın amaçları doğrultusunda ne gibi sonuçlara ulaşıldığına bu bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışma sayesinde *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı* sınıf genelindeki akran zorbalığı toplam puanlarında iyileşme sağlanmıştır. Fiziksel, ilişkisel, sözlü zorbalık türlerinin üçünde de olumlu değişimler elde edilmiştir. En çok ilişkisel zorbalık türünde olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenler sık sık akran zorbalığıyla karşılaşırken izleme sonrası yapılan görüşmelerde öğretmenlerin akran zorbalığına bazen karşılaşmaya başladıkları bilgisi elde edilmiştir.

Uygulanan program *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu*'nda yer alan sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek zorbalık davranışıyla nadiren karşılaşılır olmuştur. Sınıf arkadaşlarının arasını bozmak zorbalık davranışıyla 'hiç' karşılaşmaz olmuşlardır. Sınıf arkadaşlarıyla küfürlü ve aşağılayıcı konuşmak, sınıf arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek zorbalık davranışıyla 'hiç' karşılaşmaz olmuşlardır. Sınıf arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak, sınıf arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi bir eşyasını zorla elinden almak zorbalık davranışıyla 'hiç' karşılaşmaz olmuşlardır. Sınıf arkadaşlarını oynatan oyunda yalnız bırakmak, sınıf /arkadaşlarının kilo, boy, giyim, gözlük takma, konuşma gibi farklılıklarıyla dalga geçmek zorbalık davranışıyla 'hiç' karşılaşmaz olmuşlardır.

Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı sayesinde okul öncesi öğretmenleri akran zorbalığını tam ve doğru bir şekilde tanımlar hale gelmiştir ve akran zorbalığı türlerine, ayrımına, örnek davranışlara, akran zorbalığıyla baş etme stratejilerine ilişkin bilgi birikimlerini attırmışlardır. Çalışmadan sonra öğretmenler akran zorbalığıyla ilgili daha etkili çalışmalar yürütmeye, daha etkili müdahale ve önleme yöntemler denemeye, kullanmaya başlamıştır. Çalışmadan önce okul idaresi ve rehberlik servisiyle akran zorbalığıyla ilgili çok fazla işbirliği yapılmazken program uygulandıktan sonra okul içi işbirliği artmıştır. Yürütülen çalışma öğretmenlerin akran zorbalığına karşı tutum, ilgi ve bilgisini değiştirmiştir. *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı* öğrencilerin oyunlarını ve zorbalıkla ilgili kullandıkları dili olumlu yönde etkilemiştir. Program öğrencilerin akran zorbalığıyla baş etme becerisini güçlendiren empati, yaratıcı düşünme, problem çözme, duygularını ifade etme, iletişim gibi sosyal becerilerini geliştirmiştir. Çalışma öğrencilerde sosyal destek arama, hayır deme, yetişkinden destek alma, ben dilini kullanma gibi kendilerini akran zorbalığına karşı koruyabilecekleri davranışların gelişimini sağlamıştır.

Gölge oyunu aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrenme sağlanmış davranış deneyimleri program sürecinde gerçekleşmiştir. Böylece öğrenilen ve deneyimlenen davranışların günlük yaşamda daha kolay kullanılması sağlanmıştır. Perde arkasından bir figür aracılığıyla dramatizasyon yöntemi kullanılarak davranış deneyimlerinin

öğrenciler tarafından da gerçekleşmesi öğrencilerin özgüvenini ve hayır deme becerisini süreç içerisinde arttırmıştır bu da zorbalığın önlenmesine katkı sağlamıştır.

Önleme programı olarak uygulanan çalışma, önleme programlarının akran zorbalığının, akran mağduriyetinin azaltılmasında faydalı ve etkili olmuştur. Programın öğrencileri mağdur, zorba, izleyici olarak etiketlemeden tüm sınıfı kapsayacak şekilde hazırlanması sınıf ikliminin genelinde akran zorbalığı algısına ilişkin fark yaratmıştır. Müdahale programlarından ziyade önleme programları hazırlanır sınıf genelinde hiç bir öğrenciyi etiketlemeden uygulanırsa programın verimi artacak, amacına daha fazla hizmet edebilecektir.

İzleme sürecinin olması ve bu süreçte öğrencilerin gölge oyunu oynamaya devam etmesi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmıştır. İzleme sürecinde öğrencilerin öğrenilen akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini daha fazla deneyimleme imkanı bulması da öğrenilen zorbalıkla baş etme davranışların kalıcılığını arttırmıştır. Bu nedenle böyle çalışmalarda izleme sürecine doğru bir şekilde yer verilmesi akran zorbalığının önlenmesinde oldukça etkili ve önemli olduğu söylenebilir.

Gözlemden elde edilen bilgiler akran zorbalığını önleme senaryolarında kullanılan içerik ve baş etme stratejilerinin öğrenci düzeyine ve öğrenim kademesine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışma ile okul öncesi dönemde akran zorbalığını önleme çalışmalarıyla ilgili gölge oyunu, dramatizasyon gibi yaratıcı yöntemler kullanarak hazırlanan *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı* sayesinde okul öncesi döneme, akran zorbalığına ve yaratıcı yöntemlerin kullanımına ilişkin alan yazın zenginleştirilmiştir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışma ile okul öncesi döneminde görülen akran zorbalığı gölge oyunu yönteminin de etkisiyle önlenebilecektir. Akran zorbalığının bu dönemde önlenmesi sonraki dönemlerde ortaya çıkabilecek sorunları da en aza indirmiş olacaktır. Başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere okul öncesi öğretmenleri, okul öncesinde akran zorbalığıyla ilgilenen tüm araştırmacılar ve kurumlar-dernekler bu çalışmadan ve tasarlanan *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'ndan yararlanabilecektir.

6.2. Öneriler

Yapılan çalışma ile geliştirilen *Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*'ndan ve çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara, okul psikolojik danışmanlarına, okul öncesi öğretmenlerine, ebeveynlere ve diğer paydaşlara sunulan önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin gözlem sürecini sadece o sınıfın öğretmeni yürütmüştür, benzer çalışmalarda araştırmacı da gözlem süreçlerine gözlemci olarak dahil olabilir iç güvenirlik artırılabilir. Bu çalışma örneklem olarak 3 öğretmen ve 45 öğrenci ile sınırlıdır, diğer araştırmacılar örneklem sayısını arttırarak geçerlik ve güvenirlik artırılabilir. Programın süresi uygulama ve izleme süreci dahil yedi haftadır, uygulama süresi olarak daha geniş bir zamana yayılarak boylamsal bir çalışma ile programın kazanımlarının kalıcılığı arttırılabilir. Fekkes ve ark. (2006) etkili bir program için programın her yıl terar etmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya veliler ve okul yöneticileri dahil edilmemiştir, bundan sonraki yapılacak çalışmalarda veli-yönetici eğitimleri ya da veli oturumları eklenebilir. Okul öncesi öğretmenleri sürece aktif olacakları şekilde dahil edilebilir, farkındalık eğitimleri ya da oturumları programa eklenebilir. Özellikle dramatizasyon ve gölge oyunu gibi yaratıcı yöntemler kullanılarak programlar hazırlanabilir. Gölge oyunu, dramatizasyon dışında da farklı yaratıcı ve öğretici uygulamalarla program farklılaştırılabilir. Alan yazındaki çalışmalarda çok fazla dikkat çekmemiş olan gölge oyunu ve drama gibi yaratıcı yöntemlerin önleme programlarındaki kullanımı arttırılabilir. Program farklı yaş gruplarının seviyesine uygun olacak şekilde revize edilebilir. Program süresince öğrencilerin akran zorbalığı yaşantılarına ilişkin duygularını tam olarak ifade edemedikleri gözlemi göz önünde bulunurularak bundan sonraki yapılacak çalışmalarda duygularla çalışma eklenebilir. Geçerlik ve güvenirlik için öğrencilerin oyunlarının gözlem süreçlerini öğretmen dahil üç kişi yürütebilir ve form üç farklı kişinin değerlendirmesinden geçebilir.

6.2.2. Okul Psikolojik Danışmanlarına Öneriler

Okul psikolojik danışmanları daha sonraki dönemlerde akran zorbalığını önlemek için okul öncesi döneminde akran zorbalığını ele almalıdır, bu konuda farklı yaratıcı yöntemler kullanarak zorbalıkla mücadeleye katkı sağlayabilir. Rehberlik yıllık planlarında akran zorbalığı konusuna yer verilmelidir, program plan doğrultusunda tüm sınıflarda uygulanabilir. Okul idaresi-öğretmen- veli arasında akran zorbalığına ilişkin fikir ve eylem birliğini sağlayacak çalışmalar okul psikolojik danışmanları tarafından sürece dahil edilebilir. Okul psikolojik danışmanları akran zorbalığıyla mücadele etmek, akran zorbalığıyla ilgili kendisini geliştirmek için çalışmalar yürütebilir, programlar geliştirebilir, oyunun etkili bir öğrenme aracı olduğu okul öncesi döneminde gölge oyunu, drama gibi yöntemleri farklı konular için kullanabilir, farklı çalışmalar yürütebilir.

Okul öncesi döneminde gölge oyunu temelli farklı konular okul psikolojik danışmanları tarafından çalışılabilir. Bunlar: Aile içi iletişim, değerler eğitimi, problem çözme becerileri, atılganlık gibi. Program uygulanmadan önce materyallere, senaryolara ve uygulama sürecine hakim olacak şekilde ön hazırlıklar yapılması sınıf içi hakimiyeti arttıracaktır. Programdan sonra öğretmenlerle istişare edilerek mağdur ve zorba rollerinde devam eden öğrencilerle bireysel görüşmeler, veli görüşmeleri yapılabilir. Okul psikolojik danışmanları erken dönemlerde maruz kalınan akran zorbalığının ilerleyen yıllarda daha büyük problemler doğurmasına engel olmak için akran zorbalığı konusu her kademede boylamsal bir şekilde modüller halinde çalışabilir.

6.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerine Öneriler

Okul öncesi öğretmenleri bu programın uygulandığı haftalarda, öncesinde ve sonrasında akran zorbalığıyla ilgili çalışmalar yürüterek programın kalıcılığını destekleyebilirler. Öğrencilere rol model olaak şekilde akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini sınıflarında aktif olarak kullanabilir ve öğrencilerine öğretebilirler. . Okul öncesi öğretmenleri okul psikolojik danışmanlarıyla işbirliği yaparak akran zorbalığı konusunda sınıfta ortak bir bilinç oluşturmak için çalışma yürütebilirlerakran zorbalığının önlenmesi konusunda projeler, çalışmalar üretebilirler ve bu çalışmaları ülkemizde yaygınlaştırabilirler. Okul öncesi öğretmenleri akran zorbalığı konusunda

kendilerini geliştirmek ve bilgi birikimlerini arttırmak için farkındalık eğitimlerine, atölyelere ve çalışmalara katılabilirler.

6.2.4. Ebeveynlere Öneriler

Akran zorbalığı konusunda çeşitli eğitimlere katılarak, öğrendiklerini günlük yaşamında uygulayarak, yapılan çalışmaları takip ederek sahip oldukları bilgi birikimlerini arttırabilirler. Ev içerisinde çocuklarına rol model olacak davranış ve tutum geliştirebilirler, ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendirebilirler. Çocuklarına problem çözme, hayır deme, iletişim başlatma-sürdürme, empatik olma, atılganlık gibi akran zorbalığını önlemede etkili olabilen becerileri destekleyebilirler. Okul öncesi döneminde dil gelişiminin yavaş olması zorbalığa neden olabildiğı için ebeveynler çocuklarının dil gelişimini destekleyici etkinlikler (kukla/gölge oyunu, yaratıcı drama, duygu oyunu, hikaye okuma, canlandırma, rol oynama, dil eğzersizleri vb.) yaparak çocuklarda görülebilecek saldırganlığı önlemiş olacaklardır. Çocuğun davranış takibini yaparak gerektiğı zamanlarda öğretmen ve okul psikolojik danışmanından destek alabilirler. En önemlisi de ebeveynler çocuklarını sevmeli ve sevdiğini çocuklarına hissettirmelidir çünkü bu durum çocuğun kendisini sevmeyi öğretmekle birlikte ebeveyn ile güven ilişkisini de kurmasını sağlayacaktır.

6.2.5. Diğer Paydaşlara Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve belediyeler gibi kurumlarla iş birliğı yapılarak daha fazla ebeveyne ulaşılabilir, bu bağlamda okul psikolojik danışmanları tarafından ebeveynlere akran zorbalığı okulu gibi projelerle eğitimler verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, çocuk gelişimi, akran zorbalığı, eğitim gibi alanlarda faaliyet gösteren dernek ve vakıflarla işbirliğı halinde çalışarak çeşitli akran zorbalığını önleme programları geliştirilebilir, okul öncesi eğitim kurumlarında bu programlar yaygınlaştırılabilir. Okul öncesi eğitimi olan kurumlara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından materyal desteğı sağlanabilir. Üniversiteler, dernekler ve vakıflar tarafından öğretmen ve psikolojik danışmanlar için akran zorbalığının önemine ilişkin farkındalık eğitimleri düzenlenebilir, eğitimler ülke genelinde yaygınlaştırılabilir. Okul öncesi eğitiminden başlayıp ortaöğretime kadar sürecek

boylamsal çalışmalar yapılarak bu çalışmaların takibi sağlanabilir. Çeşitli kurumlar tarafından düzenlenen alıştay ve kongrelerde akran zorbalığıyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilerek konunun önemi geniş kitlelere duyurulabilir. Böylece lke geneli akran zorbalığına karşı ortak bir bilinç oluşması sağlanabilir. Televizyon kanalları, internet programları akran zorbalığı, nleme programları, gölge oyunu ile öğrenme ve yaratıcı dramının okul öncesi dönemindeki önemiyle ilgili bilgilendirici içerikler düzenleyebilir.



KAYNAKLAR

- Abacı, S., Tepeli, K., ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Alsaker, F. D., ve Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. J. Juvonen ve S. Graham (Editörler), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (ss. 175-195) içinde. Guilford Press.
- Alsaker, F. D., ve Valkanover, S. (2012). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 15-28. <https://doi.org/10.1002/yn.20004>
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123. <http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/3594>
- Artaç, R. (2019). *Gölge Oyunu ve Kuklaların Seramik Formlarda Yansımaları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Oyun Davranışları ve Oyunlarında Ortaya Çıkan Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aslan, Ö. M. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 60-77. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6205>
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Aydoğan, Y. ve Özyürek, A. (2013). Okul öncesi çocuklarda şiddet davranışları. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Aydoğdu, F. ve Ulaş, A. H. (2017). Bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (59), 346-354.
- Aytekin Ç. (2016). Fiziksel büyüme ve motor gelişim. N. Metin (Ed.), *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi*, içinde (55-81). Pegem Akademi.
- Azurmendi, A., Braza, F., Braza, P., Cardas, J., Carerras, M., Garcia, A., Martin, J. ve Sorozobal, A. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in

- preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35, 195-221.
- Bai, Z., Blackwell, A.F. ve Coulouris, G. (2015). Exploring expressive augmented reality: The fingAR puppet system for social pretend play, *Proceedings of the ACM CHI'15 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1, 1035-1044. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2702123.2702250>
- Barik, E., ve Yurtal, F. (2023). Akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 133-150. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2284907>
- Baş, E. (2021). *Ortaöğretimde Akran Zorbalığı, Zorba/Mağdur Olmayı Etkileyen Kişisel Çevresel Unsurlar-Samsun Örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sinop Üniversitesi.
- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa Maruz Kalan Özel Yetenekli Öğrencilerin Zorbalık Algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bee, H. (1992). *The Developing Child* (6. Baskı). Harper Collins College Publishers.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Besnili, Z. N. (2019). *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Besnili, Z. N. ve Tanrıkulu, İ. (2021). Development and validation of the preschool peer bullying scale-teacher form. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 46-62. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.1>
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. Kademedeki Görülen Zorbaca Davranışların Sınıf Değişkenleri ve Atmosferi Algılamalarına Göre Algılanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Boyacı, M. (2016). Psikoeğitsel müdahale programının okul öncesi (60-72 ay) çocukların saldırgan davranışlarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11(3)*, 573-588. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9065>
- Bozan, N. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Oyunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bozkurt, Y. Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (İ. D. Erguvan-Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (23. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Camodeca, M., Caravita, S. C., ve Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310-321.
- Causo, A., Vo, G.T., Toh, E., Chen, I.M., Yeo, S.H. ve Tzuo, P.W. (2015). Developing and benchmarking show & tell robotic puppet for preschool education, *Proceedings - IEEE International Conference on Robotics and Automation*, Volume: 2015-June, Issue: June, Publisher: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., Pages: 6114-6119 doi: 10.1109/ICRA.2015.7140057.
- Chasan, I. (2020). Görsel Kültür – Eğitimde Görsellik ve Gölge Oyunu: Eğitimde Uygulamalar – Yenilikçi Yaklaşımlar ve Öneriler [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Craig, W.M., Henderson, K. V. ve Murphy, J.G. (2000). Prospective teacher's attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International* 21(1):5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı* (36. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Yazarın Kendi Yayını.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve Çekirdek Ailede Yaşayan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Sorunları Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çevirgen, B. D. (2018). *Geleneksel Akran Zorbalığı, Sanal Zorbalık ve Ebeveyn İzlemesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyumlarının Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dawn, J., Cowie, H. ve Bray D. (2006). 'Bully dance': Animation as a tool for conflict resolution. *Pastoral Care in Education*, 24(1), 27-32. DOI:[10.1111/j.1468-0122.2006.00358.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2006.00358.x)
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Demir, K. ve Küçük, S. (2020). Akran zorbalığı önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-102. [LİNK](#)

- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Doğan, S., ve Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32.
- Dölek, N. (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi. Dölek, N. (2002). Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Marmara Üniversitesi.
- Emanetoğlu, H. K. (2006). Şiddet Öğelerinin Algılanması ve Öğrenilmesinde, İşitsel ve Görsel Uyarın Olarak Televizyonun [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Erden, E. (2011). İlköğretimde Müzikli Dramatizasyon Destekli Viyolonsel Eğitimine Yönelik Bir Model Önerisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ergin, H. (2017). Arkadaşlık ilişkileri. H. Yavuzer (Ed), *Ana-Baba Okulu Ana-Baba Eğitimi ve Aile İçi İletişim Becerileri* (s. 83-97) içinde. Remzi Kitabevi.
- Ergin, H. (2017). Arkadaşlık ilişkileri. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu ana-baba eğitimi ve aile içi iletişim becerileri* içinde (s. 83-97). Remzi Kitabevi.
- Ersan, I. (2011). *Gölge Oyunu Estetiğinde Figür ve Türk Gölge Oyunu: Karagöz* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ertan, D. (2012). *Akran Zorbalığında Aileye ve Okula İlişkin Risk ve Koruyucu Faktörlerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Eşkisü, M. (2009). *Liseli Öğrencilerin Zorbalık Düzeyleri ile Aile İşlevleri ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Fekkes M, Pijpers IMF, Verloove-Vanhorick PS. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 160, 638-644. doi:10.1001/archpedi.160.6.638
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., vw Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 160(6), 638–644. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.6.638>
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: an action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42, 305- 316. doi:10.1007/s10643-013-0614-5
- Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Genç, M. ve Tolan, Ö. (2021). Okul öncesi dönemde sık görülen psikolojik ve gelişimsel bozukluklarda oyun terapisi uygulamaları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 207-231. <https://doi.org/10.18863/pgy.757366>
- Gökkaya, F. (2015). *İlköğretim Öğrencilerinde Zorbalık Eğilimini Azaltmaya Yönelik Bilişsel Davranışçı Bir Müdahale Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar* (5. Baskı). Epsilon Yayınları.
- Gözübüyük, N. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Davranış Sorunlarının Anne-Baba Tutumu ve Öz-Kontrol ile İlişkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. ve Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber victimization: evaluation of the ViSC Social Competence program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.96323>.
- Gülay, H. (2008). *5 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Gültekin Akduman, G. (2007). *Suçta Karışan 12-15 Yaş Grubundaki Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendilik Algısının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1).
- Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güneş, E. (2017). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Davranış Sorunları ile İzledikleri Çizgi Filmler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Gürbüzer, S. (2021). *İlkokullardaki Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Akran Zorbalığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Gürsoy, E. C. (2010). *Ergenlerde Ssosyodemografik Özellikler ve Algılanan Sosyal Destek ile Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapmaları ile Zorbalığa Maruz Kalmalarının, Cinsiyet, Anne-Baba Eğitimi, Sosyoekonomik Düzey ve Empati Eğilimi Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Toros Üniversitesi.
- Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı*. (2. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Lynn-Martin, C., ve Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00288.x>
- 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.
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52. <https://doi.org/10.1348/026151005X68880>
- Hay, D. F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar pers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 39-52.
- Helgeland, A. ve Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141. doi:10.1007/s10643- 016-0784-z
- Higgerson, H. K. (2005). *Evaluation of violence prevention programs for adolescents: A meta-analysis*. The University of Alabama at Birmingham.
- Imran, N., Aamer, I., Sharif, M. I., Bodla, Z. H., ve Naveed, S. (2020). Psychological burden of quarantine in children and adolescents: A rapid systematic review and proposed solutions. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 1106. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.3088>
- İbn Haldûn, A. b. M. (2001). *Târîh: Mukaddime* (Cilt 1). Halil Şehade-Süheyl Zekkar (Thk.). Darü'l-fikr.
- İkiz, S. ve Samur, A. Ö. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 78-159.
- İkiz, S., ve Samur, A. Ö. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226473>
- İleri, G. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- İpek, S. E. (2022). *Geleneksel Gölge Oyununun Grafik Tasarım Açısından Çözümlemesi ve Gölge Oyunu Karakter Tasarımı* [Sanatta Yeterlilik, Hacettepe Üniversitesi].
- İvgin, H. (2000). *Karagöz ve kukla sanatımız* (1. Baskı). AKKAV-UNIMA.
- Kahraman, G. (2016). *Okul Öncesi 4-6 Yaş Arası Çocuklarda Anne-Baba Tutumlarının; Akran İlişkilerine, Sosyal Uyum Yeterliliklerine Etkisinin Araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlilik Güvenirlik Çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kapıkıran, N. (2017). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati* (10. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadaş, S. (2021). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Akran Zorbalığı ve İlişkili Faktörler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Karademir, Y. (2021). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Akran Zorbalığı Farkındalığı ve Tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Karahan, O. Ş. (2020). *Kahramanmaraş İlinde Bulunan Türk ve Suriyeli Öğrencilerin Akran Zorbalığındaki Roller ile Öğretmenlerin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim Okullarında Zorbalığa Yönelik Geliştirilen Programın Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi. Karataş, H. (2011). *İlköğretim Okullarında Zorbalığa Yönelik Geliştirilen Programın Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Karoly, A. Lynn; Kilburn, R. Matthew and Cannon, S. Jill (2005). *Early childhood interventions*. Proven.
- Kartal, B. (2019). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarında Görülen Davranış Problemleri ile Anne-Çocuk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Kayacık, M. (2021). *Algılanan Okul İklimi ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Akran Zorbalığına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığının Benlik Saygısıyla İlişkisi* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].

- Kılıç, N. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması (Konya İli Cihanbeyli İlçesi İlçe Merkez Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kırık, E. (2017). *5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Zorbalığı Önleme Programının Çocukların Zorbalık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kızıllık Kartal, G. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Davranış Sorunları ile Annelerinin Evlilik Uyumluları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Kirves, L. ve Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182, 383–400. doi:10.1080/03004430.2011.646724
- Kocher, K. (2017). *Predictors of bullying role behavior in preschool* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi] *Eastern Illinois University*. <https://thekeep.eiu.edu/theses/2674/>
- Korkut, F. (2020). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Korlutata, F. S. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı ve Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kutlu, M. (2020). *İlkokul 3. ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Külcü, D. P. (2015). *Çocuklarda Akran Zorbalığı ve Benlik Saygısının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- 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.
- Lee, S. (2020). Kindergarten teachers perspectives on young children's bullying roles in relation to dominance and peer relationships: a short-term longitudinal approach in South Korea" *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(5), 1-24. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051734>
- Louise, P. (2006). *Behaviour in schools* (2. Baskı). Mc Graw-Hill.
- Mazlum, M. M., ve Mazlum, A. A. (2017). Determination of research method in social sciences. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mercan, H. ve Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587-609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>

- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research, *Journal of Advanced Nursing*, 41(3), 306-313.
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., ve Sprague, J. (2011). Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8. *Issues and Answers Report*, REL 2011(114), 1-42. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do* (2. Baskı). Blackwell Publishing.
- Onur, B. (2021). *Gelişim psikolojisi* (12. Baskı). İmge Kitabevi.
- ora-Merchan, J. A. (2006). Coping strategies: mediators of long-term effect in victims of bullying?. *Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Oruç, C., Tecim, E., ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., ... Ries, E. E. (2008). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: a preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.002>
- Önder, A. (2001). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri* (3. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Örendil, Y. Y. (2017). *Eğitimde Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Drama ve Kukla* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). Akran zorbalığı ve zorbalık türleri. Ö. Y. Özbek ve P. O. Taneri (Ed.), *Bibliyoterapi Kullanarak Akran Zorbalığı İle Mücadele: Bir Kapsayıcı Eğitim Stratejisi* içinde (1-32). Anı Yayıncılık.
- Özdemir, H. (2021). *Akran Zorbalığı Temalı Çocuk Edebiyatı Okuma Etkinliklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Stratejilerini Kullanmalarına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2015). Okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 229-245.
- Özeren, G. S. (2016). *Bir Grup Hemşirelik Öğrencisinde Anne-Baba Bağlanma Biçimlerinin Kişilerarası İlişkilere Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Özhan, M. (2020). *Sürç-i lisan ettikse affola Karagöz üzerine yazılar* (1.Baskı). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.Baskı). Sage Publications.
- Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165–176. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)
- Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child* (Translated by Marjorie Warden). Taylor & Francis.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 44-66.
- Psunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational Studies*, 36(2), 217-228.
- Roth, S. ve Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American psychologist*, 41(7), 813.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. ve Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 465- 487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Samur, A. Ö. ve İkiz, S. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi/Examining physical and relational aggression of preschool children in terms of parents' attitudes. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı* (1.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Seçer, İ. (2014). *Akran Zorbalığına Uğrayan Ergenlerin Mağduriyet Algılamaları ve Kullandıkları Başa Çıkma Stratejilerine Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 85-105.
- Seçer, İ., Veyis, F. ve Gökçen, A. (2014). Eğitim Stres Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim-Online*, 14(1). 216-229.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32119>
- Sezgin, E. Y. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.

- Sini, L., ve Lydia, M. (2016). Supporting Tuohimaki preschoolers' social skills through creative methods in order to prevent bullying. Degree Programme in Social Services, Laurea University of Applied Sciences, Otaniemi https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/111670/Bachelors%20Thesis%20Lehtinen_Mccarthy.pdf?sequence=1
- Smith, J.T. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (B. Akman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Smith, P. K. ve Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 20(2), 101-112. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.2.101>
- Smith, P.K. ve Sharp, S. (1994). School bullying: Insights and perspectives. P.K. Smith ve S. Sharp (Ed.), *The Problem of School Bullying* içinde. Routledge.
- Sönmezay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinde Zorbalığın İletişim Becerileri ve Algılanan Sosyal Destek ile İlişkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Stormont, M., Lewis, T., Beckner, R. ve Johnson, N. (2008). *Implementing positive behaviour support systems in early childhood and elementary settings*. (1. Baskı). Corwin Press.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E. ve Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New directions for youth development*, 2012(133), 71-84.
- Şahin, M. M. (2021). *Ergenlerin Akran Zorbalığı Algıları ile Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 331-342.
- Şan, E. (2020). *Türkiye'de Eğitim Alanında Yayımlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Şen, Z. ve Doğan, A. (2021). An examination of teachers' attitudes towards bullying, their coping strategies for handling bullying, and perceived school climate. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(207).
- Şıvgın, N. ve Deniz, Ü. (2017). Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. (2023). *Yaratıcı Drama Temelli Akran Zorbalığını Önleme Programının Okul Öncesi Öğrencilerin Zorbalık Davranışlarına Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi].

- Tam, P.C. (2016). Children's creative understanding of drama education: A Bakhtinian perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 29-39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.003>
- Tanrikulu, İ. (2015). *The Relationships Between Cyber Bullying Perpetration Motives and Personality Traits: Testing Uses and Gratifications Theory* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi].
- Tanrikulu, İ. (2018). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Tanrikulu, İ. (2019). Siber zorbalık ve kavramsal konular. İ. Tanrikulu (Ed.), *Siber Zorbalık içinde* (7-14). Am Yayınları.
- Tanrikulu, İ. ve Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and youth services review*, 55, 138-146.
- Tanrikulu, İ. ve Erdur-Baker, Ö. (2021). Motives behind cyberbullying perpetration: a test of uses and gratifications theory. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(13-14). <https://doi.org/10.1177/0886260518819882>
- Tanrikulu, İ., Özdiç, N. K. ve Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>
- Tezcan, H. (2022). *İlkokul Öğrencileri İçin Kapsamlı Bir Zorbalık Ölçeği Geliştirme Çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tiryaki, E. (2008). *Trabzon İli Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Zorbalığa İlişkin Görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Töre, E. (2016). *Geleneksel Türk tiyatrosu*. Kesit Yayınları.
- Turan F, ve Topcu Z. G. (2019). İletişim ve dil gelişimi. F. Acarlar ve Ö. Diken (Editörler), *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (1. Baskı, ss. 57-77) içinde. Pegem Akademi.
- Turan F, ve Topcu Z. G. (2019). İletişim ve dil gelişimi. F. Acarlar ve Ö. Diken (Editörler), *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (1. Baskı, ss. 57-77) içinde. Pegem Akademi.
- Türktaş, Ş. (2015). *Zorbalıkla Baş Etmeye Yönelik Akran Destek Programının Ortaokul 6. ve 7.Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Baş Etme Becerilerine Etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ulaş, A. H. (2014). *Drama, oyun ve fiziksel etkinlikler*. Favori Basım Yayın ve Reklamcılık.
- Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi ve Dramatizasyon Yöntemi ile Sıfatların Öğretimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Ural, G., Akduman, G. ve Sarıbaş, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2022, 12(1), 313-337. doi: 10.23863/kalem.2022.231
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Ünalı, M. (2010). *Lise 1.Sınıf Öğrencilerinin Zorba/Kurban Davranışları ile Sosyal Beceri ve Şiddete Yönelik Tutumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Vaskivska, H. O., Palamar, S. P., Kondratiuk, S. G. ve Zhelanova, V. V. (2018). Psychodidactic determinants of the development of children of preschool age. *Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland:1960)*, 71(6), 1207-1214.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., ve Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Vreeman RC, Carroll AE. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc*, 161, 78-88. doi:10.1001/archpedi.161.1.78
- Vuran, S. (2009). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesi. Eripek, S (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (ss.221-242). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wong, K. S. (2014). *A case study of a character education/anti-bullying curriculum and teacher perceptions in pre-kindergarten and kindergarten* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hawai Üniversitesi Üniversitesi.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. ve Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*. 35, 363-369.
- Yakar, T. Ç. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kullandıkları Liderlik Stratejilerinin Oyun Bağlamında İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Yalçın Aktosun, Y. (2011). *Çocuklardaki davranış bozuklukları ve uyum problemleri problem çocuk mu?* (6. Baskı.) Gül Yurdu Yayınları.
- Yeter, S. T. (2010). *5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Karşılaşılan Davranış Problemlerinin ve Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Yoldaş, C. (2020). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri ve Ebeveynlerinin Yaşam Pozisyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yumuş, M. (2013). *Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. ve Soyuçok, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının şiddet gören öğrencilere yönelik alınacak önlemlere ve eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve düşünceleri. *Journal of World of Turks*, 8(2), 285-307.

EKLER

Ek. 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2021-41299



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : E-62927161-300-41299
Konu : EYK Kararları

07/05/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 7.5.2021 tarih, 19 nolu toplantısında aldığı kararlar ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Doç.Dr. Ahmet İhsan KAYA
Enstitü Müdürü

Ek:132 ve 133 sayılı EYK Kararları



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARAR TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 07.05.2021

Toplantı No: 19

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu 07.05.2021 tarihinde toplanarak aşağıdaki kararları oy birliği ile almıştır.

Karar 132 İlgili: Eğitim Bilimleri Enstitü Ana Bilim Dalının 05.05.2021 tarih, 40547 sayılı yazısı.

- a) Eğitim Bilimleri Enstitü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programında, 18.05.2021 tarihinde online tez savunma sınavına girecek olan yüksek lisans öğrencisi Mustafa DURSUNOĞLU'nun, tez savunma jürisinin aşağıda adı soyadı yazılı öğretim üyelerinden oluşmasına,

Asil Jüri Üyeleri	Üniversitesi	Ana Bilim Dalı
1. Dr..Öğr.Üyesi Gökçe ÖZDEMİR (Tez Danışmanı)	Gaziantep	Eğitim Yönetimi
2. Doç.Dr. Rasim TÖSTEN	Siirt	Eğitim Yönetimi
3. Prof.Dr. Sevilay ŞAHİN	Gaziantep	Eğitim Yönetimi
Yedek Jüri Üyeleri		
1. Dr..Öğr.Üyesi Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ	Kilis 7 Aralık	Eğitim Yönetimi
2. Dr..Öğr.Üyesi Aykar TEKİN BOZKURT	Gaziantep	Eğitim Yönetimi

- b) Eğitim Bilimleri Enstitü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programında, 18.05.2021 tarihinde online tez savunma sınavına girecek olan yüksek lisans öğrencisi Mustafa DURSUNOĞLU'nun, tez savunma sınavında Siirt Üniversitesi Öğretim Üyelerinden Doç.Dr. Rasim TÖSTEN'in, görevlendirilmesine,

Karar 133 İlgili: Eğitim Bilimleri Enstitü Ana Bilim Dalının 05.05.2021 tarih, 40541 sayılı yazısı.

Eğitim Bilimleri Enstitü Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Didem ACAR'ın, tez konusunun "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Gölge Oyunu Temelli Yarı DeneySEL Bir Önleme Çalışması" olarak belirlenmesine,

Oy birliği ile karar verilmiştir.

ASLINDAN AYKIRISIDIR

Ek. 2. Gaziantep MEB Araştırma İzin Talebi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-53576032
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Didem ACAR)

07/07/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 20.04.2022 tarihli ve 174408 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Didem ACAR'ın "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Gölge Oyunu Temelli Yarı DeneySEL Bir Önleme Çalışması" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ilçesinde bulunan Naim Durdu DOĞMUŞ Anaokulunda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ilçesinde bulunan Naim Durdu DOĞMUŞ Anaokulunda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Metin KILIÇPARLAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8
Şehircilik Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: gaziantepmeh@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@h01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Müd.Yrd.M.Ali TURYAKIOĞLU Şef.E.YİLDİRİM
Unvan : Memur
İnternet Adresi: gaziantep.meb.gov.tr Faks:3422802647

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 4929-518a-39a1-a2cc-57c1 koda de teyit edilebilir.

Ek. 3. Gaziantep MEB Araştırma Onay Formu



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-53589222
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Didem ACAR)

08.07.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Didem ACAR'ın "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Gölge Oyunu Temelli Yarı Deneysel Bir Önleme Çalışması" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey ilçesinde bulunan Naime Durdu DOĞMUŞ Anaokulunda görev yapan öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 07.07.2022 tarihli ve 53576032 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Metin KILIÇPARLAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey İlçe MEM

BİLGİ:
Gaziantep Üniversitesi

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No 8
Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta : gaziantepmeh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hso1.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için : Müd Yrd M Ali TIRYAKIOĞLU Şef E YILDIRIM
Unvan : Memur
İnternet Adresi : gaziantep.meb.gov.tr Faks : 3422802847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrakorga.meb.gov.tr> adresinden 59c5-2325-3bc1-b905-148d koda ile teyit edilebilir

Ek. 4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı.” adıyla,-..... tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada okul öncesi dönemde oyunun çocuğun hayatındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurularak gölge oyunu temelli bir akran zorbalığı önleme çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır.

Araştırma Uygulaması: Gözlem, gölge oyunu uygulaması, öğretmen ile görüşme şeklindedir.

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

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

Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Didem DEMİR
Telefon No :
E posta Adresi: ...@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

Ek. 5. Öğretmen Katılım Kabul Formu

Sizi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu**’ndan 07/05/2021 tarih E-62927161-300-41299 sayı ile izin alınan ve Didem DEMİR tarafından yürütülen “*Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığını Gölge Oyunu Temelli Önleme Programı*” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahiptir. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Ülkemizde okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalara henüz erişilememektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde oyunun çocuğun hayatındaki yeri ve önemi göz önünde bulundurularak gölge oyunu temelli bir akran zorbalığı önleme çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen diğer alt amaçlar, okul öncesi dönemdeki akran zorbalıklarının önlenmesini sağlamak, öğretmen, öğrenci ve velilere akran zorbalığıyla ilgili farkındalık kazandırmak, yaparak yaşayarak öğretme ile okul öncesi öğrencilerine davranışsal beceriler kazandırmak ve öğrencilere yaşamlarının sonraki dönemlerinde akran zorbalığı deneyimlerini önleyebilmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca bu çalışmayla birlikte bundan sonraki araştırmalarda araştırmacıların yapacağı okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemeye yönelik sonraki çalışmalara katkı sağlaması da amaçlanmaktadır.
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	... Anaokulu
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

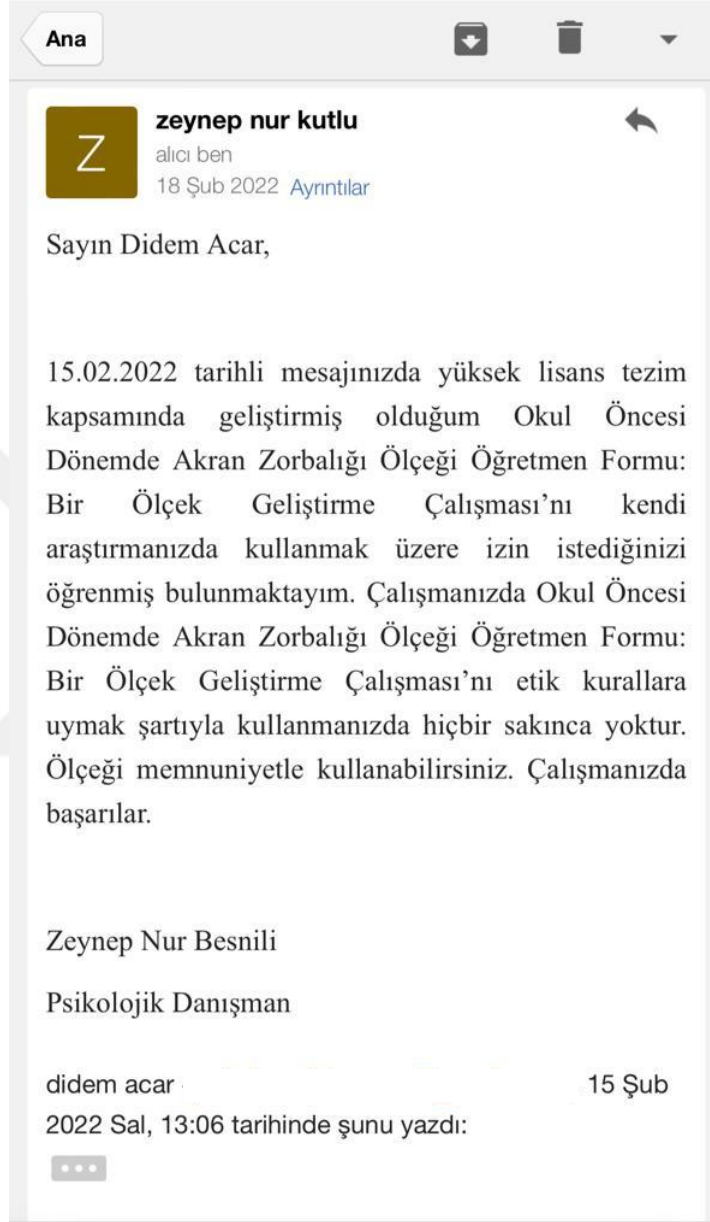
KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

KATILIMCI

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza

Ek. 6. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Kullanım İzin Belgesi



Ek. 7. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Maddeleri

1. Bölüm- Öğrencileriniz Arasında Gözlemlediğiniz Akran Zorbalığı Davranışları

Akran zorbalığının **TANIMI** şu şekildedir: “Bir bireyin ya da bir grubun, kendilerinden daha güçsüz birine veya bir gruba kasıtlı ve tekrarlı şekilde yaptıkları olumsuz davranışlardır. Bu davranışlar, tesadüfi ya da şaka amaçlı değildir, bilinçli yapılır.”

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

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

0 Sınıfımda **Hiç** Görülmez
3 Sınıfımda **Sıklıkla** Görülür

1 Sınıfımda **Nadiren** Görülür **2** Sınıfımda **Bazen** Görülür
4 Sınıfımda **Her Zaman** Görülür

Örnek sorular

Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını istememek.

Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına hoş olmayan lakaplarla/isimlerle hitap etmek.

Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.

Ek. 8. Örnek Uygulama Öncesi Öğretmen Görüşme Formu

Tarih:

Bu görüşmenin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinde akran zorbalığıyla ilgili öğretmenlerin deneyimleri üzerinden bilgi edinmektir. Bu görüşme yaklaşık 50-60 dakika sürecektir. Görüşmenin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Örnek sorular

Akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız?

Akran zorbalığı çeşitleri nelerdir? Çocuklardaki hangi davranışlar akran zorbalığıdır?

Akran zorbalığıyla karşılaştığınız anda nasıl müdahale ediyorsunuz?

Sınıfınızda var olan akran zorbalığıyla ilgili paylaşmak istediğiniz diğer konular nelerdir?

Ek. 9. Örnek Uygulama Sonrası Öğretmen Görüşme Formu

Tarih:

Bu görüşmenin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ‘gölge oyunu ile akran zorbalığını önleme uygulaması’ sonrası akran zorbalığıyla ilgili öğretmenlerin uygulama sürecindeki deneyim ve gözlemleri üzerinden bilgi edinmektir. Bu görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürecektir. Görüşmenin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Örnek sorular

Uygulama sürecinde öğrencilerinizde en çok hangi çeşit akran zorbalığının azaldığını gözlemlediniz?

Uygulama süreci boyunca sınıf içinde gözlemlediğiniz farklılıklar/değişimler nelerdi?

Gölge oyununun yapılan uygulamadaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğrenciler akran zorbalığına yönelik kendilerini koruyacak davranışlar geliştirdi mi?

Ek. 10. Örnek İzleme Amaçlı Öğretmen Görüşme Formu

Tarih:

Bu görüşmenin amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim sürecinde akran zorbalığıyla ilgili öğretmenlerin deneyimleri üzerinden bilgi edinmektir. Bu görüşme yaklaşık 50-60 dakika sürecektir. Görüşmenin açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Örnek sorular

Bu süreçte akran zorbalığı konusunda sınıfınızda başka etkinlikler yaptınız mı? Neler yaptınız?

Uygulamanın üzerinden bir ay geçmesine rağmen etkisi devam ediyor mu? Gözlemleriniz neler?

Bundan sonrasında kendiniz ve öğrencileriniz için akran zorbalığı konusunda ne tür faaliyetlere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Ek. 11. Örnek Öğrenci Gözlem Formu

Tarih:

Gözlemi Yapan:

Örnek sorular

Öğrencilerin oynadığı gölge oyunun konusu neydi?

Gözleminize ilişkin eklemek istediğiniz diğer konular nelerdir?

Ek. 12. Tezin Orijinallik Raporu

Didem Demir

ORJİNALLİK RAPORU

% 10	% 9	% 1	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr	%2
	İnternet Kaynağı	
2	toad.halileksi.net	%2
	İnternet Kaynağı	
3	www.researchgate.net	%1
	İnternet Kaynağı	
4	Submitted to Gaziantep Aniversitesi	%1
	Öğrenci Ödevi	
5	dergipark.org.tr	<%1
	İnternet Kaynağı	
6	acikerisim.gelisim.edu.tr	<%1
	İnternet Kaynağı	
7	libratez.cu.edu.tr	<%1
	İnternet Kaynağı	
8	ebe.gantep.edu.tr	<%1
	İnternet Kaynağı	
9	Submitted to Istanbul Aydin University	<%1
	Öğrenci Ödevi	

ÖZGEÇMİŞ

Didem Demir, Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlayarak mezun olmuştur. Orta derece İngilizce bilmekte olup Türk PDR Derneği üyesidir. Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği'nden Bilişsel Davranışçı Terapi temel ve beceri eğitimlerini almıştır. 2017'de başladığı meslek hayatına hala devam etmektedir.

VITAE

Didem Demir graduated from Marmara University Atatürk Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling. She speaks intermediate English and is a member of the Turkish Counseling Association. She received Cognitive Behavioral Therapy basic and skill trainings from the Association of Cognitive Behavioral Psychotherapies. She still continues her professional life, which she started in 2017.