



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN
SOSYAL DURUMLARI ALGILAMALARINA VE İLETİŞİM BECERİLERİNE
ETKİSİ**

ELİF DİLAY AÇA
ORCID: 0000-0001-7915-0025

Danışman
Doç. Dr. CANAN YILDIZ ÇİÇEKLER
ORCID: 0000-0001-6820-661X

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve araştırmalarımın her aşamasında değerli görüşlerini, zamanını ve ilgisini benimle cömertçe paylaşan; hayata karşı felsefesi ve karakteri ile yolumu aydınlatan; hem entelektüel hem de kişisel olarak gelişmeme yardımcı olan; çalışma saatleri dışında bile ilham ve motivasyon kaynağı olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e sonsuz teşekkür ederim.

Bana cömertçe zaman ayıran okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma, çocuklara ve ailelerine şükranlarımı sunarım.

Yolculuğumun her aşamasında bana destek olan aileme sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince daimî sevgi ve anlayışla yanımda olan; tüm zorlu süreçlerinde bana moral ve güç veren, sevgisi, desteği ve katkısıyla süreci kolaylaştıran kıymetli annem Nilgün TARAKCI'ya; değerli eşim Mehmet Sinan AÇA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Varlığı ve koşulsuz sevgisi ile ondan aldığım zamana ve ilgiye rağmen bana sebat etme gücü veren canım oğlum Yusuf Aybars AÇA'ya ithafımdır.

Araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlaması dileğiyle...

Elif Dilay AÇA
Ağustos 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	1
İÇİNDEKİLER	2
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	4
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	5
SİMGELER VE KISALTMALAR	6
ÖZET	8
ABSTRACT	9
1. GİRİŞ	10
1.1. Problem Durumu.....	10
1.2. Araştırmanın Amacı.....	11
1.3. Araştırmanın Önemi.....	12
1.4. Sınırlılıklar	13
1.5. Tanımlar.....	13
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	15
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE İLETİŞİM BECERİLERİ	15
2.1.1. Sözlü İletişim.....	17
2.1.2. Sözsüz İletişim.....	17
2.2. İletişim Engelleri ve Kişiler Arası Çatışmalar	18
2.3. Akran İlişkileri	19
2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ	21
2.5. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modelleri	21
2.5.1. Doğrusal Olmayan Süreç Modeli	21
2.5.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli	22
2.6. Saldırganlık ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci.....	23
2.7. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞI	24
2.8. Akran Zorbalığının Nedenleri.....	27
2.9. Akran Zorbalığının Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....	27
2.10. Zorbalık Türleri.....	28
2.11. Akran Zorbalığında Rol Alanların Özellikleri	30
2.11.1. Zorbalar	30
2.11.2. Kurbanlar	31
2.11.3. Zorba-Kurbanlar	32
2.11.4. Seyirciler.....	32
2.12. Zorbalıkta Rol Alan Çocukların Aile Özellikleri.....	32
2.13. Zorbalık ve Cinsiyet Arasındaki İlişki	33
2.14. İlgili Araştırmalar.....	34

2.14.1. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yapılan Araştırmalar	34
2.14.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	34
2.14.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
2.14.2. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmalar	39
2.14.2.1. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.14.2.2. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.14.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar	43
2.14.3.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
2.14.3.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Araçları	52
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	52
3.3.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği	53
3.4. Veri Toplama Yöntemleri	54
3.4.1. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programının Kuramsal Temelleri ve Programın Hazırlanması	55
3.4.2. Ön Testlerin Uygulanması	62
3.4.3. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın Uygulanması	62
3.4.4. Son Testlerin Uygulanması	62
3.4.5. İzleme Testlerinin Uygulanması	63
3.5. Verilerin Çözümlemesi	63
4. BULGULAR	67
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5.1. Tartışma	74
5.2. Sonuç	79
5.3. Öneriler	82
KAYNAKLAR.....	83
EKLER.....	92

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programının Çocukların Sosyal Durumları Algılamalarına ve İletişim Becerilerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **75** sayfalık kısmına ilişkin, 28/09/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%9** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/09/2023

Elif Dilay AÇA

Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28/09/2023

Elif Dilay AÇA

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

α : Cronbach Alpha

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar

SBİT: Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

OÇİBO: 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ AKRAN ZORBALIĞI EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN SOSYAL DURUMLARI ALGILAMALARINA VE İLETİŞİM BECERİLERİNE ETKİSİ

Elif Dilay AÇA

Araştırmanın amacı, 60-72 aylar arasındaki çocuklara verilen akran zorbalığı eğitim programının çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arasında bulunan ve basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 52 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 26'sı deney grubu, 26'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", çocukların iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla "5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği" (Önder, Dağal ve Şallı, 2015), sosyal bilgiyi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla, "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi" (Şenol ve Metin, 2019) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan "Okul Öncesi Akran Zorbaları Eğitim Programı"ndaki etkinliklerin tamamı sınıf içerisinde gerçekleştirilmiştir. Program çocuklara 12 hafta süresince, haftada 2 gün ve toplam 24 oturum şeklinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların sosyal bilgi işleme alt boyutları ön test puanlarında yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Sosyal ipuçlarını yorumlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Çalışmada çocukların iletişim becerilerinde deney ve kontrol grubu ön test puanlarında iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma elde edilmemiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme alt boyut son test puanlarında yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir. Sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma elde edilmemiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubundaki çocukların iletişim becerileri alt boyutları son test puanlarında aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. İletişim kurallarına uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyut puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma elde edilmemiştir. Çocukların sosyal bilgi işleme düzeyi alt boyutları puanları deney grubunda; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının son test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Çocukların iletişim becerileri puanlarına göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma, iletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının son test puanlarında, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Çalışmada deney grubundaki çocukların iletişim becerileri alt boyut puanlarında, aktif iletişimde bulunma alt boyutu izleme puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çalışmada sosyal bilgi işleme alt boyut puanları deney grubunda; aktif iletişimde bulunma alt boyutu izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal ipuçlarını kullanma, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının izleme puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, iletişim becerileri, sosyal bilgiyi işleme süreci, çocuk, okul öncesi eğitim

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF PRESCHOOL PEER BULLYING EDUCATION PROGRAM ON CHILDREN'S PERCEPTIONS OF SOCIAL SITUATIONS AND COMMUNICATION SKILLS

Elif Dilay AÇA

The purpose of the study is to examine the effect of the peer bullying training program given to children between the ages of 60-72 months on their perception of social situations and communication skills. The study group of the study consisted of 52 children aged between 60 and 72 months who attended kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Konya in the 2022-2023 academic year and children were selected by simple random sampling method. 26 of the children in the study group were determined as the experimental group and 26 of them were determined as the control group. In the study, "Personal Information Form" created by the researcher to determine demographic information about children and their parents, "Communication Skills Scale for 5-6 Year Old Children" to evaluate children's communication skills (Önder, Dağal & Şallı, 2015), "Communication Skills Scale for 5-6 Year Old Children" to evaluate social information processing processes, and "Social Information Processing Process Test for Preschool Children" (Şenol & Metin, 2019) were used. All of the activities in the "Preschool Peer Bullying Education Program" carried out by the researcher were carried out in the classroom. The program was applied to children for 12 weeks, 2 days a week, in a total of 24 sessions. As a result of the study, it was observed that there was a significant difference in the pre-test scores of children's social information processing sub-dimensions in recognizing facial expressions, encoding social cues, diversification and structuring of responses. No significant differences were observed in the sub-dimensions of interpreting social cues, response decision and evaluation. In the study, it was determined that children's communication skills, following the rules in communication and reacting positively to the other person differed significantly in the pre-test scores of the experimental and control groups. No significant difference was found between the scores of actively communicating and considering communication values. In the study, a significant difference was determined in the social information processing sub-dimension post-test scores of the children in the experimental and control groups in the sub-dimensions of recognizing facial expressions, encoding social cues, response decision and evaluation. No significant difference was found between the subscale scores of interpreting social cues, diversification and structuring of reactions. In the study, a significant difference was observed in the post-test scores of the communication skills sub-dimensions of the children in the experimental and control groups, in the active communication and taking into account communication values sub-dimension scores. No significant difference was found between the sub-dimensions scores of complying with communication rules and reacting positively to others. It was determined that the children's social information processing level sub-dimensions scores in the experimental group differed significantly from the post-test scores of the recognition of facial expressions, encoding social cues, interpreting social cues, diversification and structuring of responses, response decision and evaluation sub-dimensions compared to the pre-test scores. According to the children's communication skills scores, it was observed that there was a significant difference in the post-test scores of the sub-dimensions of actively communicating, taking into account communication values, following the rules in communication and reacting positively to the other person in the experimental group, compared to the pre-test scores. In the study, it was determined that the communication skills sub-dimension scores of the children in the experimental group differed significantly compared to the post-test scores of the active communication sub-dimension monitoring scores. It was observed that the monitoring scores of the sub-dimensions of recognizing facial expressions, interpreting social cues, diversification and structuring of reactions did not differ significantly compared to the post-test scores. In the study, social information processing sub-dimension scores differ significantly in the experimental group compared to the active communication sub-dimension monitoring scores and post-test scores.

Keywords: Peer bullying, communication skills, the processes of the social information processing, child, preschool education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranları ile ilk temas kurdukları yerlerdir. Çocuklar akranları ile bir arada oldukları bu ortamlarda, sosyal-duygusal gelişimlerini derinden etkileyecek deneyimler yaşarlar. Tagay, Baydan ve Voltan Acar (2010)'a göre birlikte yaşamanın temel taşlarından biri etkili iletişim kurabilmektir.

Sağlıklı sosyal ilişkilerin temelinde çocuğun doğru iletişim becerilerini kazanması ve çevresiyle uyum içinde olması yatmaktadır. Çocuklarda yaşamın ilk yıllarında kazandığı iletişim becerilerinden sonra duygu düzenleme becerileri ve sosyal yeterlilik düzeyleri gelişmeye başlamaktadır. Bu beceriler çevresinden gördüğü tepkilerle şekillenmekte ve gelişim göstermektedir (Dagal, 2017).

Çocuğun akranlarıyla yaşadığı iletişim; paylaşma, sorunları çözme ve iş birliği yapma gibi önemli rollerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocuk sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen arkadaşlıklar kurabilmektedir. Başarılı iletişim becerilerine sahip olan çocuklar diğer çocuklara göre daha popüler, daha güçlü arkadaşlık bağlarına sahip ve etkinliklerde daha fazla ön plana çıkan çocuklar oldukları görülmektedir (Bovey ve Strain, 2003).

Çocukların ileri yıllardaki sosyal-duygusal durumlarını okul öncesi dönemdeki sosyal ilişkileri ve deneyimleri şekillendirmektedir (Gülay, 2009). İnsanların karşılaştığı aynı sosyal duruma farklı şekillerde tepki verip farklı davranış seçimleri yapmaları sosyal bilgi işleme süreci olarak tanımlanmaktadır (Erdley, Rivera, Shepherd ve Holleb, 2010). Sosyal bilgi işleme sürecinin okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmesi çocuklarda sosyal yeterlilik sağlayacağı için oldukça önem taşımaktadır.

Anliak ve Dinçer (2005) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarını çocukların akranları ile etkileşim ve iletişim içerisinde buldukları ortamlar olduğu için çocukların akran ilişkilerinde problemler yaşamalarının doğal bir durum olduğu ifade edilmiştir. Akran

zorbalığı ise, içinde öğretmen ve akranların olduğu sosyal ortamda gerçekleşen zorba ve mağdurun olumsuz bir etkileşimi olarak ifade edilmiştir (Kartal, 2009).

Çocukların okul ortamında şiddet ve akran zorbalığı davranışları ile karşılaşmaları okuldan korkmalarına ve okula karşı olumsuz duygular hissetmelerine neden olmaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2011). Zorbalığın olumsuz deneyimlerinin çocukların hayatına yansımaları agresif mizaç ile desteklendiğinde yetişkinlik yıllarında ortaya çıkmaktadır (Gökler, 2009). Uygun olmayan sosyal davranışlara vaktinde müdahale edilmemesi çocukların ileriki dönemlerde sosyal yaşantılarının zarar görmesine neden olmaktadır (Bak, 2011). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin bu dönemdeki sosyal ilişkileri ve deneyimleri şekillendirmekte ve ileriki dönemlerde bireylerin sosyo-duygusal uyumlarını etkileyebilmektedir (Gülay, 2009). Çocukların, zorbalık türlerinden herhangi biri ile karşılaşmaları durumunda bu konuda bir farkındalık yaratılması ve çocukların bu durumu önlemeye yönelik becerileri kazanmaları erken çocukluk döneminde oldukça önemli bir konudur. Çocukların genellikle etkili iletişim kuramama durumu ile başlayan zorbalıklar, zamanla problem davranışın tekrarlanmasına, çocukların kendilerini çaresiz hissetmelerine; sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim sorunları yaşamalarına, düşük akademik başarıya, ileriki yıllarda oluşacak olumsuz iletişim durumlarına neden olacak bir problem olarak ortaya çıkacaktır. Toplumun geleceğini oluşturacak olan çocukların sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları, etkili iletişim becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu iletişim becerilerinin kazanılmasında okul öncesi eğitim kurumlarında verilen etkili iletişim becerilerini desteklemeye yönelik eğitimlerin önemi büyük rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda etkili iletişim becerilerinin desteklenmesi ile akran zorbalığında farkındalık oluşturulması ve akran zorbalığının yaşanması durumunda bu davranışlarla başedebilme yöntemlerini uygulayabilmeleri çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisinin incelemesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal bilgiyi işleme ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocukların iletişim becerileri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal bilgiyi işleme son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu çocukların iletişim becerileri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubu çocukların sosyal bilgiyi işleme ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Kontrol grubu çocukların sosyal bilgiyi işleme ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
7. Deney grubu çocukların iletişim becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Kontrol grubu çocukların iletişim becerileri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Deney grubundaki çocukların sosyal bilgiyi işleme süreçleri son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
10. Deney grubundaki çocukların iletişim becerileri son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocuklar akranlarıyla hem olumlu deneyimler yaşarlar, hem de akran zorbalığı davranışıyla karşılaşmaktadırlar (Olweus, 1994). Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı davranışları hem mağdur çocuk, hem de zorbalık gösteren çocuk üzerinde gelişim alanları bakımından uzun vadeli sonuçlar doğurmaktadır. Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların hayatları boyunca sosyal duygusal gelişim yönünden eksik

kalmalarına yol açması bakımından oldukça önemli bir durum oluşmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012).

Erken yaşta akran zorbalığını önlemek ve çocukları erken yaşlardan itibaren akran zorbalığının olumsuz etkilerinden korumak için akran zorbalığını araştırmak önemlidir. Okul öncesi dönemde akran zorbalığına karşı başarılı müdahaleler, okul öncesinde dönemde zorba davranışların daha iyi anlaşılmasını gerektirmektedir (Tanrıkulu, Özdiñ ve Besnili, 2021). Akran zorbalığı kavramı son yıllarda önemi daha çok anlaşılan bir konudur. Çocuklar okul öncesi dönemden başlayarak akran zorbalığı davranışlarına maruz kalmaktadırlar. Akran zorbalığı sınıfta, koridorda veya okul yolunda karşılaşılabilecekleri ve çocuklarda sosyal-duygusal, akademik, bilişsel problemler yaratabilecek bir durumdur. Akran zorbalığına çocukların mağdur, zorba veya seyirci olarak dâhil olmaları sosyal durumları nasıl deneyimledikleri ve bu bilgileri işleme süreçleri ile doğrudan ilişkilidir. Okul öncesi dönemden itibaren öğretmenler çocuklara etkili iletişim becerilerini öğretmede, akranlarıyla olumlu sosyal deneyimler yaşayabilecekleri sınıf ortamları yaratmada önemli rol oynamaktadırlar. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların kendilerini uygun şekilde ifade etme becerilerini destekleyip akran zorbalığını önleme çalışmalarına katkıda bulunmak için yaş gruplarına uygun şekilde çocukların sosyal-duygusal ve etkili iletişim becerilerini destekleyici etkinliklere programlarında yer vermelerinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerindeki eksikliklerin neler olabileceğini öngörerek sosyal durumları algılamalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma '*Kişisel Bilgi Formu*', '*Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi* (Şenol ve Metin, 2019)', '*5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği* (Önder, Dağal ve Şallı, 2015)'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri parçalanmış aile çocuğı olmayan ve normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Bu araştırmanın deney ve kontrol grubu, Konya ilinde üç farklı resmi anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

- **Akran Zorbalığı:** Denk güçte olmayan akranlardan daha güçlü olanların güçsüz olana sürekli olumsuz davranışlarda bulunmasıdır (Olweus 1994).

- **İletişim Becerileri:** Düzenli ve geleneklerine özgü bir şekilde bireylerin düşünce, his ve arzularını iletme becerisidir (Ömeroğlu ve Kandır, 2005).
- **Sosyal Bilgiyi İşleme Süreci:** Deneyimlenen aynı sosyal durumlara her bireyin başka seçimler ile başka tepkiler vermesidir (Erdley, Rivera, Shepherd ve Holleb, 2010).

BÖLÜM 2

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde okul öncesi dönemde iletişim becerileri, iletişim engelleri ve kişiler arası çatışmalar, akran ilişkileri, okul öncesi dönemde sosyal bilgi işleme süreci, sosyal bilgi işleme süreci modelleri, saldırganlık ve sosyal bilgi işleme süreci, okul öncesi dönemde akran zorbalığı, akran zorbalığının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**, zorbalık türleri, akran zorbalığında rol alanların özellikleri, zorbalıkta rol alan çocukların aile özellikleri, zorbalık ve cinsiyet arasındaki ilişki, akran zorbalığının nedenleri, akran zorbalığı, iletişim becerileri ve sosyal bilgi işleme süreci ile ilgili yapılan bazı çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

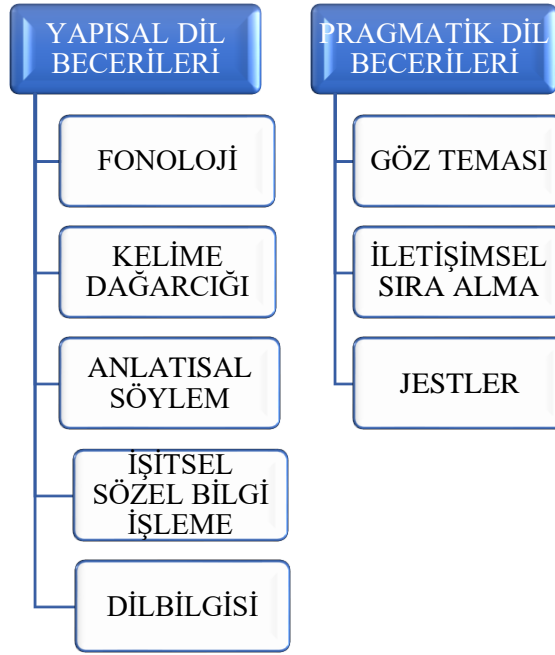
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE İLETİŞİM BECERİLERİ

Çocuklarla iletişim, annenin hamileliği döneminde başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bir çocuğun sözlü veya iletişimsel ifadesi, basit seslendirmeler ve el hareketlerinin yanı sıra baş, göz ve vücut hareketleriyle başlayarak; dilsel ifade, jestler, konuşma, işaret dili, görsel dil sistemleri ve iletişim panelleri gibi çeşitli araçlarla sözcüklerde, cümlelerde ve konuşmada gelişmektedir. İletişim kurmayı öğrenmek çocukların en önemli gelişimsel görevlerinden biridir. Bu şekilde çocuklar çevrelerindeki kişilerle etkileşime girerek ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenmektedirler (Gooden ve Kearns, 2013).

Çocuğun mizacı ve çevresi sosyal iletişim olan “dil”in biçimlenmesinde önem taşımaktadır. Öğretmen ve anne-babaların bu gelişimi çeşitli etkinliklerle desteklemeleriyle etkili iletişim kurulmasında önemli rol oynamaktadırlar (Shapiro, 2004). Çocuklarla sağlıklı iletişim kurmak, bilişsel, sosyo-duygusal ve dil gelişiminin bir bileşkesi olan iletişim becerilerinin gelişimi ile çocukların ruh ve zihin sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Yaşar Ekici, 2018). Çocukluğun ilk yıllarında, duyarlı ebeveynler ve öğretmenler sayesinde çocukların iletişim becerileri teşvik edilebilir (Gooden ve Kearns, 2013). Böylece çocuğun tüm gelişim alanları gelişebilir ancak tersi bir durumda çocuğun gelişimi sekteye uğrayabilir. Ergin (2004) tarafından, sağlıklı iletişimin temelinde okul öncesi dönemde yaşanan olumlu tecrübelerin yer aldığı ifade edilmiştir.

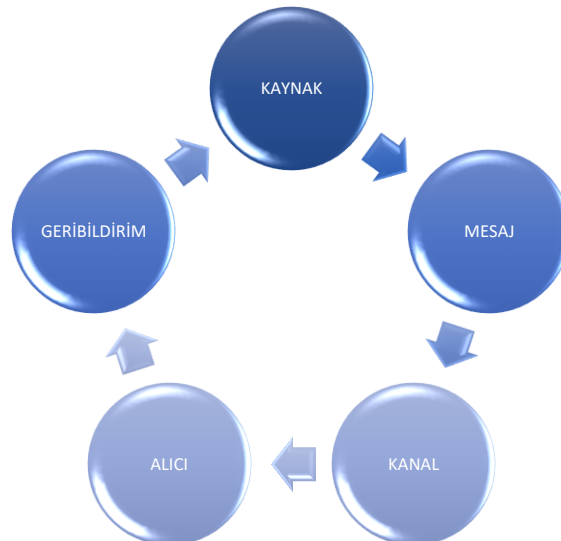
Okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Gooden ve Kearns (2013) tarafından “düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlama ve ifade etme becerileri” şeklinde sınıflandırılırken; Görgülü (2009) tarafından “5-6 sözel

iletişim becerileri, sözel olmayan iletişim becerileri, iletişim engellerinden kaçınma ve nezaket içerikli iletişim becerileri” şeklinde sınıflandırılmıştır. Önder vd. (2015) tarafından “5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerilerini aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme” şeklinde dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Cohen (2010) tarafından ise iletişim becerileri aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:



Şekil 1: İletişim Becerileri (Cohen, 2010)

Yiğit vd. (2005) tarafından iletişim sürecinin temel öğeleri şekildeki gibi ifade edilmiştir.



Şekil 2: İletişim Sürecinin Temel Öğeleri (Yiğit vd., 2005)

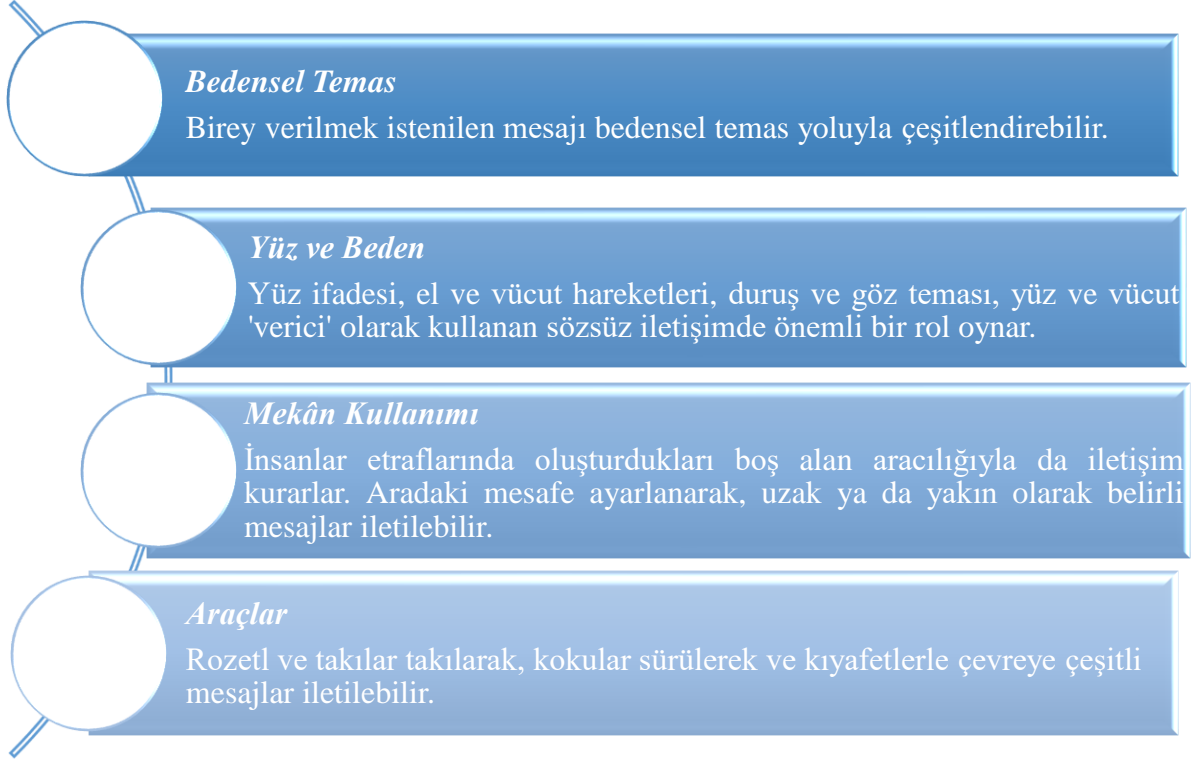
2.1.1. Sözlü İletişim

Çocuğun büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesi için çocuğa yetkin bilişsel uyaranların, zengin dilsel iletişimin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin sunulduğu, çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir ortam yaratmak gerekmektedir. Bu da ancak sağlıklı bir aile ortamı ve yetkin bir erken çocukluk dönemi ile mümkündür (MEB, 2013). Sosyal ilişkilerdeki davranış ve duyguları düzenlemek için dil ve iletişim becerisi önemli rol oynamaktadır (Cohen, 2010). Sosyal iletişim bir "dildir" ve çocuklar, diğer öğrenme farklılıklarının yanı sıra, o dili öğrenme becerilerinde de farklılıklarla doğmaktadırlar (Saphiro, 2004).

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde oluşan seslerin farkına varmaya başlayarak çevrelerinde kullanılan dilin temel yapısını kazanmaktadırlar. Daha sonra, çevrelerindekiyle iletişim kurmak için sıklıkla dili benzersiz şekillerde kullanmaktadırlar (Bilir, Arı, Gönen, Üstün ve Pekçağlayan, 1998). Dökmen (2002), sözlü iletişimleri "*dil ve dil ötesi*" olmak üzere iki alt sınıfa ayırmaktadır. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile alakalı olan; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikleri kapsamaktadır. Dilsel iletişimde "*insanların ne söylediği*" önemliyken; insanların "*nasıl söylediği*" dil ötesi iletişimin konusudur.

2.1.2. Sözsüz İletişim

Dökmen (2002) tarafından konuşma veya yazı olmadan mesaj iletilmesi sözsüz iletişim olarak ifade edilmiştir. İletişimde bazı anlamlar sözsüz iletişim yoluyla iletilebilmektedir. Sözsüz iletişimin ikinci bir işlevi de sözlü iletişimi desteklemek ve akıcılığına katkıda bulunmaktır. Konuşmacılar sözlü anlatımlarını desteklemek için yüzlerini ve vücutlarını kullanırlar. Dinleyiciler, konuşmacılara yüz ve vücut ifadeleriyle geri bildirimde bulunmaktadırlar. Diğer yandan davranışları inceleyerek karşısındakinin ne dediğini anlayıp anlamadığını veya canının sıkılıp sıkılmadığını tahmin etmeye çalışmaktadırlar. Kendilerine yöneltilen ses tonu gibi uyaranları anlayıp yorumlayarak sosyal çevrelerine uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Algının hem sözlü hem de sözsüz iletişimde önemli işlevleri vardır. İnsan, karşısındaki kişinin kendisine yönelttiği yüz ve vücut hareketleri, ses tonu gibi uyaranları anlamlandırarak ve yorumlayarak sosyal ortamlara uyum sağlamaya çalışmaktadır (Dökmen, 2002). Duncan (1969) tarafından sözsüz iletişim dört öğeye ayrılmıştır;



Şekil 3: Sözsüz İletişimin Dört Ögesi (Duncan, 1969)

2.2. İletişim Engelleri ve Kişiler Arası Çatışmalar

Çocuklarda psikososyal ve duygusal düzenleme sorunları, çocuklar başkalarını anlamakta ve kendilerini ifade etmekte zorlandıklarında şaşkıncu bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Cohen (2010) tarafından psikososyal ve duygusal bozuklukları olan okul çağındaki çocukların genellikle dil ve iletişim sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir. Dökmen (2002)'e göre, çatışmalar kısmen iletişim bilgisi eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Çatışmalardan kaçınmak için iletişim hataları ve nasıl iletişim kurulması gerektiği öğrenilmelidir. Farkında olmadan yapılan telaffuz hataları yanlış anlamalara sebep olabilmekte ya da bir kişinin konuşurken sözünü keserek yüzüne pek bakmadığı varsayıldığında iletişimde çatışma yaşanacağı öngörülebilir. İletişim eğitimi sırasında insanların dikkatini bu davranışlara çekilmesi ile bu davranışlar değiştirilebilir. Dökmen (2002) kişiler arası çatışmaların nedenlerini on başlık altında incelemiştir.



Şekil 4: Kişiler Arası Çatışmaların Nedenleri (Dökmen, 2002)

Sosyal beceri sorunları olan birçok çocuk, diğer çocuklarla etkileşim kurarken yanlış stratejiler seçebilmektedir. Bu çocuklar övünebilirler ve başkalarından ilgi isteyebilirler bu genellikle çocukların gruptan dışlanmalarına neden olan bir uygulamadır. Diğer çocuklar sadece grubu gözlemleyerek geride kalabilirler ve bu da gözden kaçmalarına neden olabilmektedir (Saphiro, 2004).

2.3. Akran İlişkileri

Bovey ve Strain (2003)'e göre, çocukların akranlarından zorla oyuncak alması, onları itmesi, vurması veya onlarla konuşmaya çalışan arkadaşlarını görmezden gelmesi doğru olmayan iletişim stratejilerindedir. Bu çocukların haricinde gelişimsel dil bozuklukları veya gecikmiş sosyal gelişim yaşayan çocuklar akran ilişkilerinde sorun yaşamaktadırlar. Bu sebeple çocukların akranlarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurmak için olumlu arkadaşlık ilişkilerini öğretmek önemlidir.

Tanrıkulu, Özdiñ ve Besnili (2021) tarafından gerçekleştiren çalışmada 36-48 aylık çocukların sözel zorbalık davranışlarının önemli ölçüde daha az olması, çocukların kendilerini yeterli düzeyde ifade edememesi ile açıklanmıştır. 49-60 ve 61-72 aylık çocukların sözel zorbalık davranışlarının anlamlı derecede daha fazla olması ise çocukların ifade düzeylerinin daha ileride olmasıyla açıklanmıştır (Tanrıkulu, zdiñ ve Besnili, 2021). Çocukların agresif veya toplum yanlısı davranışları nedeniyle, arkadaş seçimleri etkilenebilmektedir. Arkadaş olmayan çocuklar için olumsuz sosyal davranışlar zorbalığa dönüşebilmektedir. Yalnız olan çocuklar, bir arkadaş grubuna katılmak için akranlarının kendilerine zorbalık yapmasına izin verebilmektedir. Bu ocuklar olumsuz deneyimlerden uzaklaşmak için hiçbir çaba sarf etmezken tüm bu olaylardan kendilerini sorumlu hissetmekte ve olumsuz duygular yüzünden bitkin düşebilmektedirler (Uysal ve Diñer, 2012). Bovey ve Strain (2003)'e göre olumlu akran ilişkileri;



şekil 5: Olumlu Akran İlişkileri (Bovey ve Strain, 2003)

Bazı ocuklar doğumdan itibaren sosyal olarak çevresindekilerle iletişim kurmada daha yetenekliyken bazı çocukların olumsuz durumlar yaşadıkları görülmektedir. Zihinsel engelli, otizmliler, davranış sorunları ve duygusal bozuklukları olan ie dönük çocuklar ve kk çocuklar genellikle akranlarıyla yeterince etkileşim kurmakta güçlük çekebilmekte ve bu nedenle yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sosyal sorunlar geliştirme riski altında

oldukları görülmektedir. Öğretmenler, uygun sosyal becerileri öğretmek, çocuklara bu becerileri kullanmaya istekli akranlarıyla sınıf ortam oluşturarak ve çocuklara bu becerileri uygulamaları için fırsatlar sağlayarak çocukların sosyal gelişimine katkıda bulunurlar (Bovey ve Strain 2003).

2.4. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİ

İnsanlar doğdukları andan itibaren yaşamda edindikleri deneyimlerle çevrelerini değerlendirerek yargılarda bulunurlar ve bu yargıları kendi gelecek yaşamlarını tasarlamak için kullanırlar. Deneyimler, sosyal-duygusal gelişimi şekillendirir. Çocuklar sosyal-duygusal gelişim ve sosyal yeterlilikleri için desteklenmelidir (Şenol ve Metin, 2019).

Çocuğun sosyal becerilerinin gelişimi, akranlarıyla olan etkileşimlerinin kalitesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu tür etkileşimler, yalnızca sosyal bilgi işleme sürecine ilişkin içgörüler sunmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal becerilerin kazanılmasına da önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Öner ve Özbey, 2022). Bu süreç, bireylerin duygularını düzenlemelerini ve yaşam içinde kendilerini barışçıl ve uyumlu bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Saarni, 2001). Çeşitli sebeplerden dolayı çocuklar, akran zorbalığı uygulamalarına ve deneyimlemelerine yol açabilecek tüm duygu durumlarını tanıma ve sosyal beceriler edinme konusunda deneyimler sağlayan ortamlara sahip olmayabilir. Bu amaçla çocukların duyguları tanıma, anlama, yönetme ve arkadaş edinme becerileri desteklenmelidir (Gültekin Akduman ve Özasan, 2018). Literatür incelendiğinde sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanıldığı görülmektedir. Paralel resim ve öyküler (Ziv ve Sorongon, 2011), açık uçlu sorular (McDowell, Parke ve Spitzer, 2002), video kayıt (Dodge ve Price, 1994) sosyal bilgi işleme süreci değerlendirilmesinde kullanılan bazı tekniklerdir. Okul öncesi dönemde sosyal bilgi işleme süreci *doğrusal olmayan süreç modeli* ve *sosyal bilgi işleme süreci modeli* ile açıklanmaktadır.

2.5. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modelleri

2.5.1. Doğrusal Olmayan Süreç Modeli

Doğrusal olmayan süreç modeli, bilgiyi işlemek için gerekli olan zihinsel becerileri vurgulamaktadır. İpuçlarını yorumlama ve kodlama dahil olmak üzere birden çok etkinlik aynı anda gerçekleştirilir. Aynı zamanda, bir çocuğun sosyal bilincini şekillendirmede sosyal uyumun rolünü vurgulanmaktadır. Ayrıca, davranışsal eğilimler tipik olarak yaşla birlikte istikrarlı hale gelmekte ve değişime direnç göstermektedir. Bu modelde bilgi sezgisel değildir, bilinçli bir düzeyde çalışır ve adımlar arasında meydana gelen süreçler doğrusal veya sürekli

olmayabilir. Öz-farkındalık ve sosyal uyumun etkileşimine dayanan bu model, çocuğun öz-farkındalığının gelişiminde akran tepkilerini ve çocuğun birey hakkında ne hissettiğini ve düşündüğünü açıklamaktadır (Çorbacı Oruç, 2008).

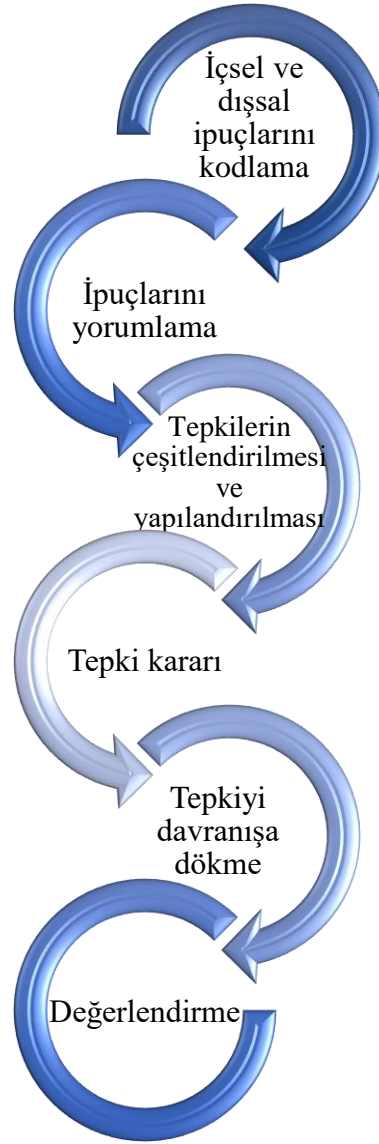
2.5.2. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli

Crick ve Dodge (1994) tarafından sosyal bilgi işleme süreci modeli öne sürülmüştür. Bireyler, içinde buldukları sosyal olayları daha önce yaşadığı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir veri tabanında kodlayarak olaylarla ilgili ipuçları ararlar ve olayları değerlendirirler. Sosyal bilgi işleme süreci doğası gereği katı ve doğrusal değildir, her işleme adımı bir dizi geri besleme döngüsüdür, döngüler diğer adımları etkileyebilir ve adımların birleştirilmesiyle adım sayısı değiştirilebilir. Her basamakta geribildirim bulunmaktadır.

Sosyal yeterlilik kazanmak, sosyal bilgi işleme süreç modelinde belirtilen adımları tamamlayanlar için geçerli bir sonuçtur. Bu nedenle, bu süreçte en başından itibaren yeterli desteğin sağlanması çok önemlidir. Erken destek, diğer herhangi bir beceride olduğu gibi, bu adımların benimsenmesini teşvik etmektedir. Bununla birlikte, sosyal bilgi işlemenin başarısı, bireyin kısa süreli bellek kapasitesini artırma yeteneğine bağlıdır. Bu nedenle, çeşitli taktikler kullanarak gelişim aşamalarıyla uyumlu sosyal durumları sunmak, sosyal bilgi işlemeyi olumlu yönde etkileyebilmektedir (Şenol ve Metin, 2019).

Crick ve Dodge (1994)'ye göre sosyal bilgi işlem sürecinde bilgi veri tabanı, sosyal bilgi işleme hızı ve kapasitesi çocuğun büyümesiyle birlikte gelişmektedir. Ayrıca çocuğun büyümesiyle beraber sosyal bilgi işleme süreci; davranışın olası sonuçlarına dair öngörüsü, uygun amaçlara yönelik bilinçlilik, olası niyetleri okuma, davranış ve olası sonuçları hakkındaki bağlantıyı kurma, davranışın yaramazlık olması veya olmaması olarak değerlendirilmesi yönünde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmayı çocuğun yaşadığı deneyimler ve çevresiyle ilişkisi şekillendirmektedir (Akt: Çorbacı Oruç, 2008). Birinci ve ikinci işlem basamağında, çocuklar bilgi işlemede iki farklı süreçten geçmektedirler. Çocuklar yeni sosyal durumlarla karşılaştıkça, onları yorumlamak için belirli ipuçlarını zihinsel olarak işlerler ve kodlarlar. Üçüncü işlem basamağında ise, yorumlarına dayanarak, içsel sonuçlardan dışsal sonuçlara kadar değişebilen sosyal karşılaşma için hedeflerini belirlerler. Dördüncü işlem basamağında, alışılmadık durumlarda, çocuklar seçtikleri hedeflerin tetiklediği ani sosyal ipuçlarına yanıt olarak hızla yeni davranışlar geliştirebilirler. Tüm bunlar, çocukların sosyal durumlara yönelik proaktif zihinsel yaklaşımının bir parçası olarak gerçekleşir. Beşinci ve altıncı işlem basamağında, tüm yanıtlar değerlendirildikten sonra, en uygun ve anlamlı olanı

seçilir ve davranış yoluyla sunulur (Uysal, 2011). Dodge (1986)'nin belirttiği değerlendirme ve işlem basamakları:



Şekil 6: Sosyal Bilgi İşleme Süreci İşlem Basamakları (Dodge, 1986)

2.6. Saldırganlık ve Sosyal Bilgi İşleme Süreci

Sosyal anlayıştan yoksun ve sosyal dışlanma yaşayan bireylerle ilgili olan zorbalık, sosyal bilgi işleme için teorik çerçeve, sosyal davranış ve saldırganlığı anlamada en yaygın olarak kullanılan ifadedir (Perren, 2000). Özellikle, saldırgan davranış, belirli sosyal bilgi işleme modelleriyle ilişkilendirilmiştir. Saldırgan davranışın oluşumuna yönelik teorik açıklamaların önemli bir bileşeni, sosyal bilgi işleme modelidir. Bu model, çeşitli davranışsal

zorluklar arasındaki ilişkiyi araştırmak için yaygın olan bir temel olarak kullanılmaktadır (De Castro, 2004).

Küçük çocuklar için okul öncesi dönemde gelişimsel görevler arasında duygusal düzenleme, sağlıklı akran ilişkileri kurma yer almaktadır. Bu gelişimsel görevlerde başarısız olan çocuklar, okul öncesi ve sonrasında sağlıklı ilişkiler kurmakta daha fazla zorlanmaktadırlar. İstenmeyen dürtü ve eylemlerin önlenmesi, duygusal sorunların giderilmesi ve kişinin yeteneklerinin farkına varmasının desteklenmesi ile gelişmektedir (Özbey, 2019).

2.7. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE AKRAN ZORBALIĞI

Zorbalık okul yıllarında çok sık karşılaşılan bir durum olmasına rağmen zorbalığın ilk tanımı ve araştırmaları Olweus tarafından 1970'lerin başında yapılmıştır. Zorbalık, saldırgan davranışın tanımıyla uyumlu olarak, tekrar eden bir döngüde veya zaman içinde kasıtlı olarak başka bir kişiye zarar verme, gücendirme veya yaralamayı içermektedir (Olweus, 1994).

Zorbalık tanımının ortak özellikleri incelendiğinde, herhangi bir tahrik olmaksızın başka bir kişiye tekrar tekrar fiziksel, zihinsel veya duygusal zarar verme; sistematik olarak şiddetle zorbalık yapma, hedef kişiyi bozma, kaygı ve korkuya yol açarak rahatsızlığa neden olma durumları olarak ifade edilmiştir. Zorbalık ve saldırganlık bazen birbiriyle karıştırılmaktadır. Ancak iki kavram, "amaçlılık, süreklilik ve güç dengesizliği" özellikleriyle birbirinden ayrılmaktadır (Çabuk, 2021).

Zorbalık, fiziksel temas, sözlü taciz, surat asma ve sosyal gruplardan dışlanma dahil olmak üzere birçok biçimde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, "zorbalık" terimi, yalnızca zorba ile kurbanı arasında bir güç asimetrisi olduğunda ve ikincisi kendilerini etkili bir şekilde savunamayacak durumda olduğunda uygundur. Bu, kurbanın kendini çaresiz hissetmesine ve zorbaların insafına kalmasına neden olmaktadır (Olweus, 1994). Olweus (1994) bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için üç alt başlık belirlemiştir:

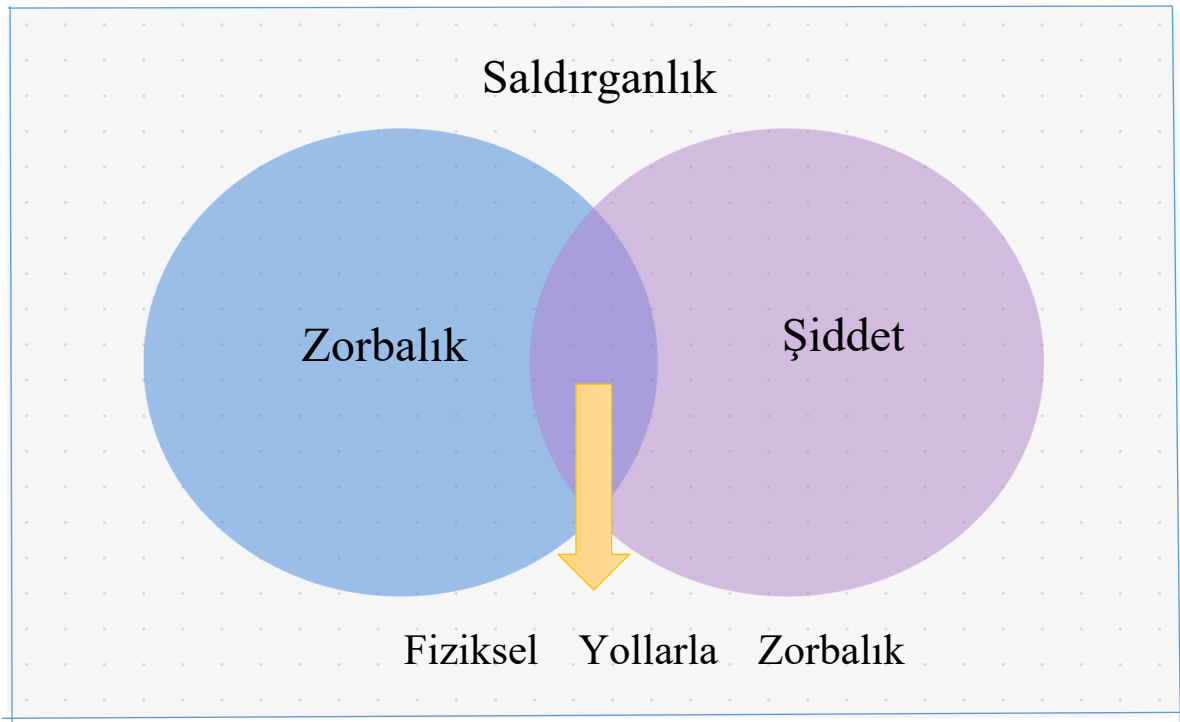


Şekil 7: Zorbalığı Oluşturan Durumlar (Olweus, 1994)

Zorbalığı genel saldırganlıktan ayırmak çok önemlidir; zorbalık, daha güçlü bir birey veya grup tarafından daha zayıf bir kişinin tekrarlayan psikolojik veya fiziksel baskısını gerektirmektedir (Rigby, 1996). Zorbalığın temel bileşeni, fiziksel güç veya başkalarını sözlü veya sosyal olarak kontrol etme yeteneği gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilen, saldırgan(lar) ve kurban(lar) arasındaki güç dengesizliğidir. Eşitler arasındaki çatışma zorbalık olarak nitelendirilmemektedir. Zorbalığın genellikle tekrarlanan saldırıları veya en azından saldırıların tekrar tekrar olacağı beklentisi bulunmaktadır (Rigby, 1999).

Şiddet ve zorbalık bazı alanlarda örtüşürken, farklılaştığı alanlar da bulunmaktadır. Vurma, yumruklama, tekme atma gibi fiziksel düzeyde meydana gelen zorbalık da şiddet olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, zorbalık fiziksel olmayan bir düzeyde de gerçekleşebilmektedir. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin genellikle gruptan atıldığı ve yalnız bırakıldığı iyi bilinmektedir. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık eylemlerini içeren şemsiye bir kavramdır. Okullarda zorbalığa uğrayan öğrencilerin oranının %4 ile %50 arasında değiştiği görülmektedir (Pişkin, 2002).

Zorbalığın baskısından ve aşağılanmasından uzak, okul ortamında kendini güvende ve emniyette hissetmeye her çocuğun hakkı vardır. Hiçbir öğrenci taciz veya aşağılanma korkusuyla yaşamamalıdır, hiçbir ebeveyn de çocuğunun okuldaki güvenliği konusunda endişelenmemelidir. Zorba/mağdur durumlarına yönelik müdahale programları, hedef alınan kişilerin acılarını azaltmada hayati önem taşırken, öğrencilerdeki saldırganlığın temel nedenlerini ele almak da oldukça önemlidir. Akranları tarafından sürekli tacize uğrayan çocukların artan bir güvensizlik ve olumsuz bir benlik imajı yaşadıkları açıktır. Bu durum zorbalığın nedeni olabilirken zorbalığın sonucu da olabilir (Olweus,1994). Olweus (2010) şiddet ve zorbalık arasındaki ilişkiyi şekilde gibi açıklamıştır.



Şekil 8: Şiddet ve Zorbalık Arasındaki İlişki (Olweus, 2010)

Şekil 8’de görüldüğü gibi şiddet içermeden de zorbalık davranışının mümkün olduğu (gruptan dışlamak vb.) ayrıca şiddet olmasına rağmen zorbalık sayılmayacak birçok davranışın (okul bahçesinde ara sıra yaşanan bir kavga vb.) olduğu görülmektedir. Bazı davranışlar da şiddet olmamasına rağmen zorbalık olarak adlandırılır. Örneğin, alay etme, kışkırtma, lakap takma, küfür etme, arkadaş çevresine dahil olmama, dışlama, yalnız kalma, iftira atma ve benzer diğer zorbalık türleri gibi zorbalık davranışları şiddet olarak değerlendirilmez. Ancak birçok şiddet eylemi zorbalık olarak da adlandırılmaz. Örneğin, eşit güçteki çocuklar arasında ara sıra çıkan kavgalarda öğrencilerin birbirlerini incitmesi buna örnek olarak verilebilir (Pişkin, 2002).

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal olarak yaşlarıyla uyumlu bir şekilde geliştiği gözlemlenebilir. Bu gelişmelerle kazandıkları sosyal beceriler, çocukların kendilerini daha iyi ifade etmelerine, kendilerinin ve akranlarının duygularını daha iyi anlamalarına, kendi duygularını düzenlemelerine ve akranlarıyla karşılaştıkları problemlerde problem çözme stratejilerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır (Gün ve Gültekin Akduman, 2022).

Çatışma zorbalıktan farklı olsa da çatışmaların her zaman aynı çocuğun yararına çözüldüğü durumlarda bir örtüşme olabilir. Bu tür çatışmalar zorbalığa dönüşme potansiyeline sahiptir (Perren, 2000). Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin yapısını anlamak ve erken müdahale stratejileri geliştirmek için sorunları belirlemek, suç ve şiddetin yaygınlaşmasıyla, olumlu sosyal davranışı teşvik etmek oldukça önemlidir (Gültekin Akduman, 2012).

2.8. Akran Zorbalığının Nedenleri

Akran zorbalığının nedenleri incelendiğinde zorbalık davranışlarında rol model (aileden ve çevreden) belirlenirken, bunu aile içi sözlü-fiziksel şiddet, evde yanlış ve eksik ebeveynlik yöntemleri, medya ve aileyi pekiştirici davranışlar diğer en yaygın nedenler olarak görülmektedir. Zorbalığa uğrayan çocukların fiziksel olarak akranlarına ve aktif çocuklara göre daha büyük (iri-kilolu) oldukları, ancak aşırı hoşgörülü ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen/şımartılan çocukların ve kardeşi olmayan çocukların da zorbalık yaptıkları görülmüştür. Saldırgan, ilgi ve sevgi görmeyen, olumsuz davranışları pekiştirilen, kendini ifade edemeyen çocuklarda zorbalık gözlenmektedir (Yalçıntaş Sezgin, 2018). Olweus (1994) zorbalığın nedenlerini dört başlık altında toplamıştır.

- Birincil bakıcının (genellikle annenin) çocuğa karşı duygusal tutumu
- Çocuğun saldırgan olmasına izin vermek
- Fiziksel ceza ve şiddetli duygusal patlamalar gibi güç iddialı çocuk yetiştirme yöntemlerinin kullanılması
- Çocuğun mizacı

2.9. Akran Zorbalığının Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Yalçıntaş Sezgin (2018)'e göre, öğretmenler tarafından en çok zorbalık davranışının gözlemlendiği yerin sınıf olduğu, ardından oyunların ve günlük etkinliklerde görülüşü ifade

edilmiştir. Ayrıca etkinlikler açısından okul gezileri en yaygın zorbalık etkinliklerinden birisidir. Okul öncesi dönemde çocuklar zamanlarının çoğunun sınıfta geçirmesi nedeniyle zorbalık davranışı daha sık gözlemlenmektedir. Çocukların en çok oyuncakla oynarken zorbalık davranışını sergiledikleri, bunu sırasıyla el yıkama, el ele tutuşma ve tuvalette sıra beklerken uyguladıkları görülmektedir (Yalçıntaş Sezgin, 2018). Rigby (1999) zorbalık davranışlarının zararlarını üç başlık altında toplamıştır:

- Çocukların uğradıkları zorbalık davranışları, çevreleriyle kurdukları iletişim beceri gelişimini sekteye uğratarak zorbalık yaşadıkları okuldan kaçma davranışıyla sonuçlanabilir.
- Dikkat dağılması sebebiyle akademik başarılarının düşmesine neden olabilir.
- Mental sağlıkları kısa ve uzun vadede olumsuz etkilenebilir.

Pişkin (2002)'e göre; okuldan kaçmanın, okulla ilgili etkinliklerden kaçınmanın ve okulun her yerinde veya bir bölümünde güvensiz hissetmenin öğrencinin akademik gelişimini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmiştir. Zorbalığın, zorbalığa uğrayan ve mağdur olan çocukların sosyal, psikolojik, akademik ve sağlıklı gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ve bu etkiler bazı çocukların okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp sonraki yaşamlarında da devam etmektedir.

Zorbalar tarafından fiziksel, sözlü veya kişilerarası taciz, kurbanları çevrelerinden daha izole hale getirmektedir. Zorbalar ise kurbanlarını yormak için olumsuz davranışlar sergileyerek kendilerini güçlenmiş hissederler ve tamamen bu şekilde hareket ederler. Ayrıca olumlu sosyal davranışlarda bulunmaya çalışmazlar. Bu nedenle hem zorba hem de kurban olumsuz etkilenmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012).

2.10. Zorbalık Türleri

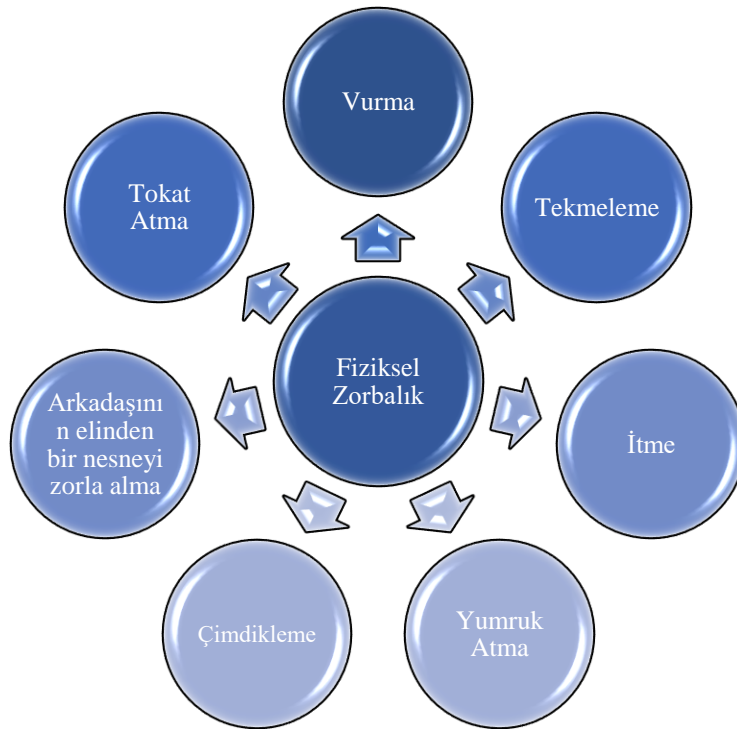
Zorbalık Sharp ve Smith (2003) tarafından türlerine göre fiziksel, sosyal ve dolaylı zorbalık olarak; Pişkin (2002) tarafından statülerine göre zorba, kurban, zorba-kurban ve nötr izleyici olarak gruplandırılmıştır. Vlachou, Botsoglouc ve Andreou (2013) tarafından zorbalık; fiziksel ve sözlü taciz, sosyal izolasyon ve/veya dışlama gruplama ayrılmıştır. Bu süreçte çocuk zorbalığın hem merkezinde (zorba, zorba-kurban, kişileri hedef gösterme vb.) hem de dolaylı katılımcısı olmaktadır. Bütün bu rollerde çocuklar zorbayı eylemlerinde destekleyebilirler (yardımcılar), onları cesaretlendirebilirler (güçlendiriciler), kurbanın yanında yer alabilirler (savunucuları) veya sadece bunun dışında kalabilirler. Rigby (1996)

zorbalığı; fiziksel, sözlü, sözlü olmayan şeklinde üçe ayırmıştır. Aşağıdaki tabloda zorbalık türleri doğrudan ve dolaylı şeklinde gösterilmektedir.

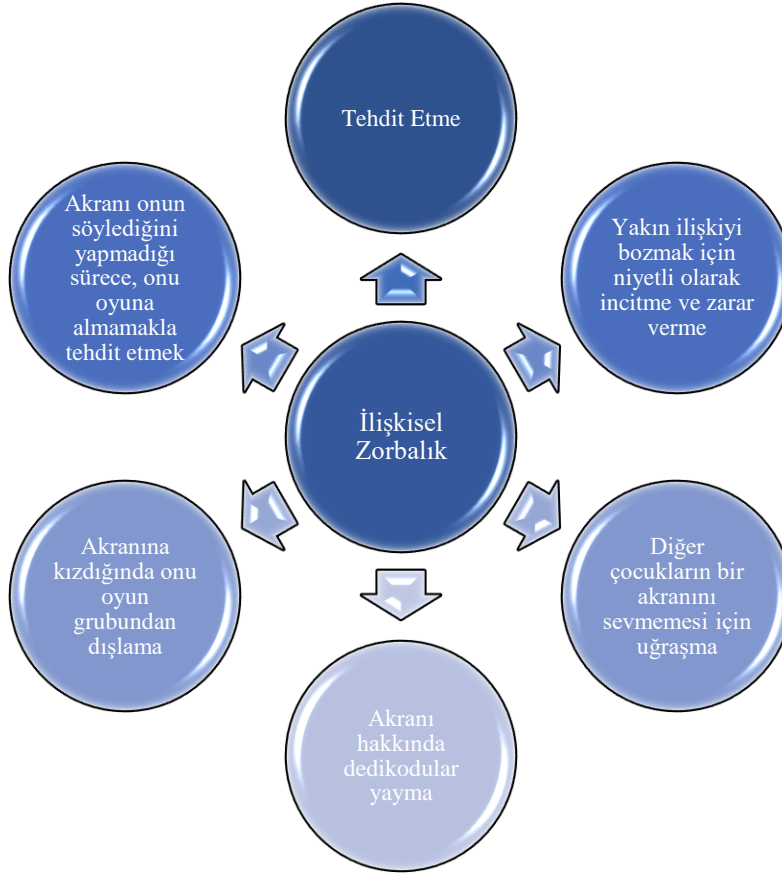
Tablo 1: Zorbalık Türleri (Rigby, 1996)

	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurma Tekme Atmak Tükürmek Taş Atmak	Başka bir kişinin birine saldırmasını sağlamak
Sözlü	Hakaret Etmek İsim Takmak	Başka birine hakaret etmeye ikna etmek
Sözlü Olmayan	Tehditkâr ve müstehcen hareketler	Kendine ait olmayan eşyanın saklanması Gruptan veya etkinlikten kasıtlı olarak dışlama

Aslan ve Tuğrul (2014) zorbalık davranışlarını fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık olmak üzere ikiye ayırmıştır. Fiziksel zorbalık amaçlı ve sürekli olarak fiziksel davranışları tanımlarken, ilişkisel zorbalık sosyal ilişkiye amaçlı olarak zarar verici davranışlardan oluşmaktadır.



Şekil 9: Fiziksel Zorbalık (Aslan ve Tuğrul, 2014)

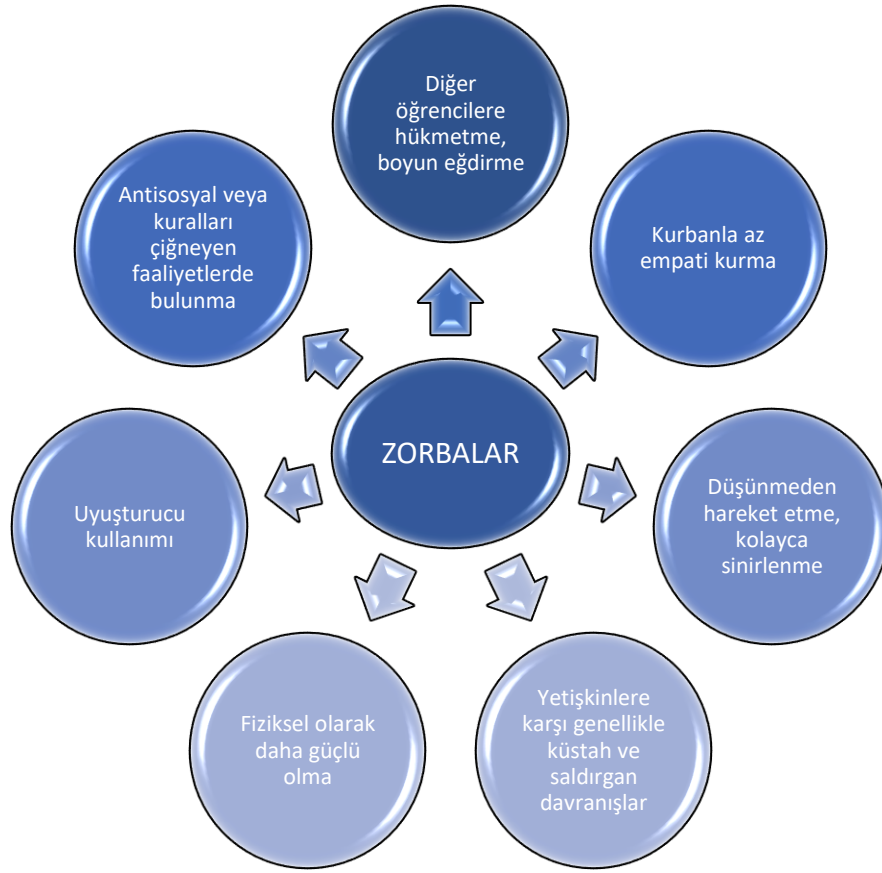


Şekil 10: İlişkisel Zorbalık (Aslan ve Tuğrul, 2014)

2.11. Akran Zorbalığında Rol Alanların Özellikleri

2.11.1.Zorbalar

Zorbalar, akranlarının duygularına aldırış etmeden olumsuz sosyal davranışlar sergilerler. Bu zararlı davranış hem zorbaları hem de kurbanlarını olumsuz etkilemektedir (Uysal ve Dinçer, 2002). Zorbalar, öğretmenler ve ebeveynler dahil olmak üzere akranlarına ve yetişkinlere karşı saldırganlık gösterebilmektedir. Bu çocuklar evrensel olmayan şiddete karşı olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Ayrıca dürtüsel yapıları ve başkalarına hükmetmeye yönelik inatçı arzuları bulunmaktadır. Zorbalık davranışı sergileyen çocuklar, tipik olarak hedeflerine karşı empati eksikliği sergilerler (Olweus,1978). Olweus (1994) zorbaların tipik özelliklerini şekildeki gibi açıklamıştır:



Şekil 11: Zorbaların Tipik Özellikleri (Olweus, 1994)

2.11.2.Kurbanlar

Kurbanların yaşadığı döngü haftalarca, aylarca ve hatta yıllarca devam edebilmektedir. Zorba olan çocuk bir hâkimiyet duygusuna sahip gibi görünür ve bunu başardığı için birçok okulda takdir görebilir (Rigby, 1999). Zorbalığa maruz kalan çocuklar, genellikle endişe ve güvensizlik ile karşı karşıya kalmakta ve bu da onları akranlarından ayırmaktadır. Kurban çocuklar dikkatli, hassas ve bastırılmış bir tavır sergilemektedirler. Zorbalığa maruz kaldıklarında, tepkileri genellikle gözyaşı ve geri çekilmeyi içermektedir. Bu tür kurbanlar, düşük benlik saygısına sahip olup, kendileri ve içinde buldukları koşullar hakkında olumsuz inançlar beslemektedirler. Kendilerini başarısız olarak görmekte ve itici hissetmektedirler (Olweus,1994).

Zorbalığın aralıkları, zorbanın ve kurbanın özelliklerine bağlı olarak gün aşırı ile haftada bir arasında değişmektedir. Bu sebeple zorbanın fiziksel, sözlü veya ilişkisel tacizinin bir sonucu olarak kurbanlar çevrelerinden daha fazla izole olmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012). Olweus (1994) kurbanların tipik özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:



Şekil 12: Kurbanların Tipik Özellikleri (Olweus, 1994)

2.11.3.Zorba-Kurbanlar

Başkalarının saldırgan davranışlarını kasıtlı olarak ortaya çıkaran çocuklar, kendileri de saldırganlığın hedefi haline gelebilmektedirler. Bu çocuklar mağdur ve zorba-kurban olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2009).

2.11.4.Seyirciler

Seyirci çocuklar, akran şiddetinin olduğu ortamlarda zorbalık sergileyen veya zorbalığa uğramadığı halde sorunlu davranış gören çocuklardır. Çocuklar çevrelerindeki sorunları anlatırlar ve seyirci kalmayı tercih ederler. Bu çocuklar görgü tanığı gibi davranırlar, zorbalık sırasında hiçbir tepki vermezler, zorbalığa müdahale etmezler ve zorbalığı izlemeye devam ederler. Bu çocuklar dolaylı da olsa akran şiddetine (zorbalığa) katkıda bulunurlar (Çabuk, 2021).

2.12.Zorbalıkta Rol Alan Çocukların Aile Özellikleri

Çocuklar evde yaşadıkları kargaşayı, okulda karşılaştıkları ihmal ve istismarı çok farklı şekillerde hayatlarına aktarabilirler. Bazıları, istismarcı ebeveynlerini taklit ederek

akranlarına zarar verirken, bazıları istismarcı ebeveynleri gibi geri çekilir ve okulda zorbalığa maruz kalırlar (Uysal ve Dinçer, 2012). Ebeveynler, ebeveynlik tutumları, çocuklarıyla kurdukları iletişim biçimleri ve oluşturdukları aile yapıları aracılığıyla doğrudan dahil olmadıkları akran gruplarını dolaylı olarak etkileyebilmektedirler (Gülay, 2009). Çocuğun hayatında öne çıkan ebeveynlerin tutum ve davranışlarının, çocuğun zorba ya da kurban olmasına etki ettiğine inanılmaktadır (Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş, 2022). Zorbalık yapan ebeveynler genellikle sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri oluşturmakta başarısızdırlar. Ayrıca, ailede işler ters giderse sık sık bedensel cezaya başvurabilmektedirler. Sorunlar için fiziksel cezanın kullanıldığı bir aileden geldikleri, baskın ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Zorbalığa uğrayan çocukların anneleri genellikle aşırı korumacıdır ve arkadaşça davranışlarını üst düzeyde paylaşırlar. Akranlar arasında zorbalık davranışı sergilemek, çocuğun arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir. Kişilik özellikleri zorbalık olaylarından etkilendiği için hem zorbalığa uğrayan çocuklar hem de zorbalığa tanık olan çocuklar bundan etkilenmekte ve ileriki yıllarda sosyal ilişkileri olumsuz etkilenmektedir (Çabuk, 2021).

2.13.Zorbalık ve Cinsiyet Arasındaki İlişki

Erkek çocuklar zorbalığın birincil hedefi olma eğilimindeyken, kız çocuklar örtülü ve dolaylı zorbalık biçimlerine daha duyarlıdırlar. Araştırmalar, kızların sıklıkla fiziksel saldırganlık kullanan erkekler tarafından hedef alındığını ortaya koymaktadır. Bu durumun tersine kız çocuklar akranlarına zorbalık yapmak için genellikle dedikodu yaymak, iftira atmak veya arkadaşlıkları manipüle etmek gibi ince taktiklere başvurdukları görülmektedir. Fiziksel olmayan taciz, erkekler arasında en yaygın zorbalık biçimidir. Özellikle, bir sınıfın veya okulun kültürü ya da öğretmenlerin tutumu çocukların zorbalık davranışları etkileyebilir Erkek çocuk olan zorbalar söz konusu olduğunda kurbanlarına kıyasla daha fazla fiziksel güce sahip olma eğilimindedirler (Olweus, 1978; 1994). Yalçıntaş Sezgin (2018) tarafından erkek çocuklarının çoğunun erkek çocuklarına zorbalık yaptığı, en çok fiziksel zorbalık davranışlarının sergilendiği ayrıca hemcinslerine sözlü zorbalık davranışları uyguladıkları ifade edilmiştir. Kızların hemcinslerine karşı sözel ve ilişkisel zorbalık sergiledikleri, ilişkisel zorbalığı sergilerken daha az fiziksel zorbalık sergiledikleri tespit edilmiştir. Çocuklar arasında sözlü saldırganlık söz konusu olduğunda kız ve erkek çocukların nispeten eşit olduğu belirtilmiştir (Yalçıntaş Sezgin, 2018). Gün ve Gültekin Akduman (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuğun cinsiyeti ile zorbalık alt boyutu arasında kızlar lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Akran ilişkilerindeki davranış örüntüleri incelendiğinde

yetiştirme tarzına bağılı olarak, kızların bakım durumu, iş birliğı ve güçlü ilişkiler kurma gibi sosyo-duygusal ihtiyaçları bulunurken erkeklerin, sosyal-duygusal ihtiyaçlarından çok grup içindeki popülerlik ve hakimiyete öncelik verme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Kızların daha sosyal davranışları varken erkeklerin kızlara göre daha saldırgan, baskın ve rekabetçi olmaları zorbalık davranışının daha güçlü olmasının bir nedeni olarak görölmektedir (Gün ve Gültekin Akduman, 2022).

2.14.İlgili Araştırmalar

2.14. 1. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yapılan Araştırmalar

Erken çocukluk döneminde akran zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki ayrı alt başlıkta ele alınmıştır.

2.14.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan ve Tuğrul (2014) tarafından anaokuluna devam eden çocukların oyunları sırasında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 55 çocuk oluşturmuştur. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Dönemi Oyun ve Saldırganlık Gözlem Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, daha fazla fiziksel ve ilişkisel zorbalık davranışında bulunanların, ilişkisel zorbalık puanı yüksek olan çocuklar olduğu; daha fazla fiziksel zorbalık davranışına maruz kalanların ise fiziksel zorbalık puanı yüksek olan çocuklardan oluştuğı görölmüştür. Arkadaşının elinden oyuncağı veya eşyayı zorla alma ve arkadaşını itme davranışları en sık görülen fiziksel zorbalık davranışları olarak; arkadaşını tehdit etme ve oyundan/gruptan dışlama davranışları en sık görülen ilişkisel zorbalık davranışları olarak; arkadaşını görmezden gelme/umursamama ve oyundan/gruptan dışlama davranışları en sık görülen ilişkisel mağdur olma davranışları olarak belirlenmiştir.

Gültekin Akduman ve Özaslan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bağımsız anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri 130 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek için “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğı” ve duyguları yönetme becerilerini belirlemek için “OSBED Öğretmen Formu”

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akran şiddetine maruz kalma durumları ile duyguları yönetme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Gültekin Akduman (2012) tarafından okul öncesi dönem çocuklarında akran zorbalığını, akran zorbalığı türlerini ve özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın çalışma grubunu, 53 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Betimsel türde olan bu araştırmada veri toplamak amacı ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi dönem çocuklarının hemcinslerine daha fazla zorbalık gösterdikleri, erkek çocukların daha fazla akran zorbalığı davranışında bulduklarını, zorbalık türü olarak en sık fiziksel zorbalığın görüldüğü, ayrıca okul öncesi dönemde de ilişkisel ve sözel akran zorbalığının görüldüğü belirlenmiştir.

Gün ve Gültekin Akduman (2022) tarafından çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 ay ve üzeri 366 çocuk oluşturmuştur. Betimsel bir araştırma desenine sahip olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği” ve “Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile akran zorbalığı davranışlarının yaşlarına ve cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği, ayrıca çocukların psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karadaş (2021) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 300 çocuk oluşturmaktadır. 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 dönemdeki çocuklarda akran zorbalığının, anne ve baba eğitim seviyesi değişkenlerinden etkilendiği görülmüştür.

Semiz (2018) araştırmasında; erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığını duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş grubu

286 çocuk oluşturmaktadır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun duygusal zekâ becerilerinin zorbalık ile ilişkili olduğu, ayrıca cinsiyet, anne öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, babanın mesleği, çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi düzeyi, demokratik ve otoriter ana baba tutum değişkenleri ile zorbalık arasında da anlamlı bir fark gözlenirken; diğer değişkenler ile zorbalık arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrikulu, Özdiç ve Besnili (2019) araştırmasında; okul öncesi dönemde akran zorbalığının türlerine bağlı olarak okul türü ve öğrencilerin yaş grubuna göre farklarını incelemiştir. Çalışma grubunu İstanbul ve Gaziantep'te devlet okullarında veya özel okullarda çalışan 441 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma desenine sahip olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda devlet okullarında fiziksel/ilişkisel zorbalık davranışlarının özel okullara göre daha sık rastlandığı ancak okul türünün zorbalık davranışını etkilemediği görülmüştür. 49-60 ve 61-72 ay grubundaki çocukların 36-48 ay grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla sözlü zorbalık davranışlarında buldukları ancak öğrencilerin yaş grubunun, fiziksel/ilişkisel zorbalık davranışlarını etkilemediğine ulaşılmıştır. Ayrıca sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayılarının zorbalık türlerinde için anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, cinsiyetin, yaşın, kardeş sayısının, ebeveynlerin yaşlarının, öğrenim durumlarının, mesleklerinin ve aile türünün okul öncesi çocukların akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde 48 ay üzeri 155 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri ile aile yapısına ve babanın öğrenim durumunda anlamlı bir farklılık elde edilirken, diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Yalçıntaş Sezgin (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde oluşan zorbalık davranışları ile ilgili tespitleri, görüşleri ve zorbalık davranışları karşısında ve önlem olarak uyguladıkları stratejilerin belirlenmesini amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Durum çalışması yöntemi kullanılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme” tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler tarafından, sınıfta en fazla fiziksel ve sözel zorbalık ile karşılaştıklarını, aile faktörü ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, sınıf içinde en çok serbest zaman etkinliğinde zorbalık ile karşılaştıklarını, zorbalık davranışında bulunan çocukların fiziksel olarak yaşlılardan iri-kilolu olan çocuklar olduğu, en fazla kurban olanların ise pasif ve çekingen ile fiziksel olarak zayıf-güçsüz çocuklar oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından zorbalık davranışları karşısında strateji olarak kurumlarda en fazla çocuk ile davranış hakkında konuşmanın gerçekleştiği, “kuralları görsel olarak oluşturma” çalışmalarını yapılarak zorbalık davranışını önlemeye çalıştıkları ifade edilmiştir.

2.14.1. 2. Erken Çocukluk Döneminde Akran Zorbalığına İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Camodeca, Caravita ve Coppola (2015) araştırmasında; okul öncesi çocuklarda zorbalık katılımının farklı rollerini (zorba, takipçi, mağdur, mağdurun savunucusu ve yabancı) değerlendirmek ve okul öncesi çocuklar arasında sosyal yeterlilik ile ilişkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu ya 3-6 yaş arası 120 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akran ve öğretmen raporları ile sınıflardaki gözlemlere dayanan bir Q-Sort metodolojisi kullanılmıştır. Araştırma sonucu, yabancı rolü haricinde rollerin oldukça farklı olduğu görülürken, akran ve öğretmen değerlendirmeleri arasında bir benzerlik olduğu görülmüştür. Savunucu rolü, sosyallik ile olumlu bir şekilde ilişkiliyken, diğer rollerin negatif olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada zorbalığı erken yaşta değerlendirmenin önemi vurgulanmakla birlikte çocukların büyüdükçe bu rolleri daha da geliştirebileceği ifade edilmiştir.

Von Grünigen, Perren, Nagele ve Alsaker (2010) İsviçre’de anaokuluna devam eden 568 erkek ve 522 kız çocuktan oluşan örneklemin akran kabulü ve mağduriyet durumlarını; yerel dil yeterliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda göçmen çocukların

İsviçreli akranlarına göre, sınıf arkadaşlarına kıyasla daha az kabul edildikleri ve daha fazla mağdur oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Helgeland ve Lund (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; çocukların zorbalık algısı ve zorbalıkla ilgili deneyimleri inceleme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş arası 142 çocuk oluşturmuştur. Ayrıca 5 yaşında olan 4 çocukla bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma sonucu; çocukların zorbalığı "kötü şeyler" yapmak veya söylemek olarak tanımladıkları görülmüştür. Oyundan dışlanmak her çocuğun en büyük korkusudur. Bu çalışma ile her okulda 1-2 çocuğun sistematik olarak oyundan dışlandığı, anaokulundaki diğer çocuklar ve yetişkinler tarafından ihmal edildiği ortaya konulmuştur.

Ladd, Kochenderfer ve Coleman (1996) tarafından Amerika'da okul öncesine devam eden 200 çocukla dört farklı akran zorbalığı türü incelenmiştir. Akran zorbalığının kız ve erkek çocuklarda eşit oranda görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sözlü zorbalığın dolaylı ve fiziksel zorbalıktan daha fazla görüldüğü belirtilmiştir. Mağdur çocukların okuldan uzaklaşma ve okulla ilgili olumsuz tutumları rapor edilmiştir.

Perren ve Alsaker (2006) tarafından gerçekleştirilen ve zorba/mağdur çocukların sosyal davranışlarını ve akran ilişkilerini incelemeyi amaçlayan çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 344 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, mağdur çocukların ve hem kurban hem zorba çocukların daha az işbirlikçi sosyal özellikler gösterdikleri, liderlik özelliklerinin ve oyun arkadaşlarının daha az olduğu; daha az itaatkâr, ürkek oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Zorba çocukların daha fazla liderlik becerilerine sahip olduğu görülmüştür.

Perren (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zorbalık olgusu ve önlenmesi araştırılmıştır. Çalışma grubunu Bern'deki 5-7 yaş arası 344 çocuk (154 kız ve 190 erkek) oluşturmaktadır. Çok yönlü bir yaklaşım kullanıldığını belirten araştırmacı, bu çalışmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve öğretmenlerle görüşmüştür, ayrıca öğretmenler her çocuk için ayrı anket doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda, zorbalığın ve mağduriyetin bireysel olarak değerlendirilemeyeceğini ancak akran grubu çerçevesinde görüş bildirilebileceği ifade edilmiştir.

Vlachou, Botsoglouc ve Andreou (2013) araştırmasında; okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık davranışlarını ve söylenti yayma oranlarını

incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş aralığındaki 167 ve çocukların 8 öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak akran bildirimleri, kişisel ve öğretmen raporları ve doğal gözlemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zorbalık olaylarının sıklıklarının bilgi kaynaklarına göre büyük ölçüde değiştiği, ayrıca cinsiyet katılımının önceki araştırmalarda elde edilen tutarsız sonuçlara etki edebileceği belirtilmiştir.

2.14.2. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Erken çocukluk döneminde iletişim becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki ayrı alt başlıkta ele alınmıştır.

2.14.2.1. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Altunok (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; anne-baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Elâzığ ve Diyarbakır'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık 300 çocuk ve 320 anne-babalarından oluşturmaktadır. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Ana-Baba Tutumlarını Belirleme Anketi" ve "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne-baba tutumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken sadece, koruyucu anne-baba tutumu ile sözel iletişim becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atabey (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu Çorum il merkezinde yer alan anasınıflarına devam 160 çocuk oluşturmuştur. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Sosyal Beceri Ölçeği Bölümü)" ve "5-6 Yaş Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların etkili iletişim beceri düzeyi arttıkça sosyal iş birliği, bağımsızlık, etkileşim ve kabul düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Bayrakçı (2007) araştırmasında; okulöncesi çağındaki çocukların iletişim becerilerini geliştirebilmek için okul öncesi programında yer alan ve uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin ne derecede etkide bulunduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu

2006-2007 eğitim-öğretim yılında Kars ilinde görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sonucunda; okul öncesi çağında bulunan çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama uygulamalarının ve programda yer alan diğer etkinliklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dagal (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; okul öncesinde çocukların iletişim becerileri, sosyal yeterlilikleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul il merkezinde bulunan 53-80 aylık 426 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “6-4 Yaş Arası Çocuklar İçin İletişim Becerileri Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Kontrol Listesi” ve SCBE-30 kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; iletişim becerileri ile sosyal yeterlilik ve duygu düzenleme becerileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergin (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini hangi değişkenlerin etkilediğini belirlemek, okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerini ölçmek için duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim beceri alanını içeren ölçeklerin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmalarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 5 yaş; 6 ay ile 6 yaş; 5 ay arasında değişen 188 çocuk oluşturmaktadır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmadan elde edilen bulgular, testlerin çocuklar için kullanılabilir nitelikte olduğu göstermiştir. Yaş ve cinsiyet değişkenleri ile testlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmazken; okul öncesi kuruma devam etme durumu, annenin ve babanın eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumu değişkenleri ile duyguları ifade etme durumlarından elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görgülü (2009) tarafından eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin 5-6 yaş öğrencilerinin iletişim becerilerinin (sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, iletişim engellerinden kaçınma, nezaket içerikli iletişim) gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 2007-2008 yılında Aydın ilinde okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 21 çocuk oluşturmuştur. Deneysel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak “İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Deneysel grupta eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinlikleri 8 hafta boyunca sürmüştür. Araştırma sonucunda; deney grubu lehine sözel iletişim ve iletişim engellerinden kaçınma becerileri alt ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar açısından anlamlı düzeyde farklılık olduğu; deney

ve kontrol gruplarında sözel olmayan, nezaket içerikli iletişim becerileri alt ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar açısından anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Yaşar Ekici (2018) araştırmasında; okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların iletişim becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2016-2017 yılında İstanbul ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 500 çocuk oluşturmaktadır. İlişkisel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Bilgi Formu" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların iletişim becerileri ile anaokulunda bulunma süresi, ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırasıyla arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; yaş, anaokuluna devam süresi, ebeveyn birliktelik durumu ve ailenin gelir düzeyiyle anlamlı düzeyde bir farklılık görülmüştür.

2.14.2.2. Erken Çocukluk Döneminde İletişim Becerilerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Banham vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hedef ifadenin amacına ilişkin ebeveyn algısını, hedef ifadenin çocuğun gelişen benlik kavramı üzerindeki etkisine ilişkin algılarını ve "benlik kavramı" teriminin ebeveyn anlayış düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 9 çocuk ve bu çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; anne-babaların küçük çocuklarla iletişim kurarken, küçük çocuğun gelişimi üzerindeki olumsuz geri bildirim cidddiyetinin farkında olmadığı ve bunun endişe verici bir durum olduğu ifade edilmiştir.

Duh (2016) araştırmasında; çocukların sanat eserlerine verdikleri tepkiyi ve bu konuda gösterdikleri iletişim becerilerini incelemiştir. Araştırmada çocuklar verilen sanat eserlerini algılayıp içselleştirmiş ve duygularını kelimelerle ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucu, okul öncesi çocukları arasında sanat beğenisinin sistematik gelişiminin iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir.

Galejs, Dhawan ve King (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi çocukların popülerliği ve iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; popülerlik ile yaş arasında anlamlı bir ilişki ortaya olduğu belirlenmiştir.

Garton ve Pratt (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada konuşma ve iletişimi kolaylaştıran bir kontekstin çocukların bilişsel kapasitelerini ne ölçüde artıracığı

incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 4 ve 7 yaşındaki çocukların iletişim kalıpları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; büyük çocuklar iş birliği sırasında daha fazla dil kullanarak küçük çocuklardan daha fazla prosedürel dil ve daha açıklayıcı bir dil kullandıkları görülmüştür.

Hâkim ve Shoatz (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sözlü iletişim becerilerinin; ortaklıklar, uygulamalı deneyimler ve iş birliği yoluyla geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların çevresi, çok sayıda kişisel deneyim tarafından uyarıldığında iletişimin etkinliğinin arttığı ve yeni aktivitelerin kelime dağarcığının genişlemesine neden olduğu belirtilmiştir.

Martz (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ebeveynler ve duygusal zekâ uzmanları arasındaki yazılı ve sözlü iletişimin kalitesinin, bu tür hizmetlerin sunumu sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesiyle ilişkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu konuşma problemi yaşayan 3 yaş altı 100 çocuk ve anne-babaları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin kalitesini ölçmek için iletişim oyunu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; erken müdahale uzmanı ile ebeveyn arasındaki etkili iletişim yöntemlerinin, ebeveynler ve çocukları arasındaki daha kaliteli etkileşimlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Taharally (1991) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anaokullarındaki çocuklara hayal-imgе oyunu fırsatı sağlamanın çocukların sembolik, dil ve bilişsel yetenek düzeylerini etkileyip etkilemeyeceği incelenmiştir. Çalışma grubunu, Guyana'dan 60 çocuk ve 4 yaşındaki 5 çocuk içermektedir. Çalışma sırasında, 30 günlük bir süre boyunca, deney gruplarındaki çocuklar her gün 25 dakika boyunca yaratıcı oyunu teşvik ettiğine inanılan oyuncaklarla oynarken, kontrol grubundaki çocuklar boyama veya kes-yapıştır aktivitelerine katılmışlardır. Çalışmada oyun durumundaki tüm çocukların davranışları gözlenmiş, kaydedilmiş ve kodlanmıştır. Oyunlar sembolizm derecelendirme ölçeği ile ölçülmüştür; dil ve bilişsel yetenek ise bir hikâye yeniden anlatma görevi ve bir hikâye yorumlama görevi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucu, hayal imgе oyunu fırsatının sembolik oyun ve dil seviyesi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir.

2.15.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Erken çocukluk döneminde sosyal bilgi işleme sürecine ilişkin yapılan araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki ayrı alt başlıkta ele alınmıştır.

2.15.1.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çorbacı Oruç (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 yaş çocuklarında sosyal yeterlik, akran ilişkileri ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bulunan okul öncesi eğitime devam eden 6 yaşında 62 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Durumu Sınıflaması Ölçeği”, “Sosyometrik Değerlendirme Ölçeği” ve “Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklar için problem durumu, öğretmen beklentileri ve reaktif saldırganlık alt boyutları ile arasında anlamlı bir fark gözlenirken diğer boyutlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ogelman ve Seven (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6 yaşındaki çocukların sosyal yeterlilik ve akran ilişkisi değişkenleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak; “Sosyal Bilgi İşleme Değerlendirmesi”, “Okul Öncesi Problem Durumu Taksonomisi”, “Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akran Mağduriyeti Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 6 yaşındaki çocukların sosyal bilgi işlem modelindeki becerilerin sosyal yeterlilikleri ve akran ilişkileri değişkenleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Öner ve Özbey (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 60-66 aylık 350 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; ‘Genel Bilgi Formu’, ‘Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi’ ve ‘Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK)’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal bilgi işleme becerilerinin çocukların cinsiyet, okul türü ve öğretmenin kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi toplamı ile perik öz-kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi

ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki; iletişim kurma/sosyal performans alt boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şenol ve Metin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)'nin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde öğrenim görmekte olan 60-72 aylık 76 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; SBİST'nin uygulanan örneklem grubunda yüksek geçerlik güvenilirlik sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.15.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgi İşleme Sürecine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Salzer Burks vd. (1999) araştırmasında; sosyal bilişlerin iki yönüne odaklanarak çocukların saldırgan eylemlerinde yer alan sosyal bilgi işleme ve depolanmış bilgi yapılarının doğasını anlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 585 erkek ve kız anaokulundan sekizinci sınıfa kadar izlenmiştir. Araştırma sonucunda; düşmanca bilgi yapılarına sahip çocuklar, daha az düşmanca ve olumsuz bilgi yapılarına sahip çocuklara göre daha fazla önyargı-saldırgan sosyal bilgi işleme kalıpları sergilemişlerdir. Düşmanca bilgi yapıları sergileyen çocukların saldırgan davranışlarda bulunmayı sürdürdükleri gözlenmiştir. Düşmanca sosyal bilgi işlemenin, saldırgan davranışın istikrarına katkıda bulunduğu, böylece erken ve geç saldırgan davranış arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği öne sürülmüştür.

Crick ve Dodge (1994) araştırmasında; çocukların sosyal bilgi işleme ve sosyal uyum arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaları, yeniden formüle edilmiş bir insan performansı ve sosyal değişim modeli çerçevesinde gözden geçirip yorumlamışlardır. Bu yeniden formülasyon, önceki çalışmaların neredeyse tamamından yararlanarak alanları düzenlemek için kullanışlı bir sezgisel araçtır. İnceleme, ezici kanıtların, özellik işleme stilleri ile çocukların sosyal uyumu arasındaki ampirik bir ilişkiyi desteklediğini ve işlemenin belirli yönlerinin (sosyal statü davranışı) ve nedenselliğin diğer yönleri (öz-yeterlilik) ile akran statüsünün ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Dodge ve Price (1994) araştırmasında; erken çocukluk döneminde sosyal bilgi işleme ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 6-9 yaş arası 259 çocuk oluşturmuştur. Uyarılar videoya kaydedilerek her alandaki

davranışsal yeterlilik derecelendirmeleri akranlar ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; sosyal bilgi işleme ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Feldman ve Dodge (1987) araştırmasında; sosyal bilgi işleme ve sosyometrik durum cinsiyet, yaş ve durumsal etkiler değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu birinci, üçüncü ve beşinci sınıflardaki popüler, ortalama, sosyal olarak reddedilen ve sosyal olarak ihmal edilen toplam 95 kız ve erkek çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, akran niyetlerinin yorumlanmasını, sorunlu uyaranlara verilen yanıtların nicelik ve kalitesini, yanıtların değerlendirilmesini ve belirli yanıtların formüle edilmesini içermektedir. Uyarıcı olarak “alay edilmek, belli belirsiz sinirlenmek ve akran grubuna girmeye başlamak” şeklinde üç tür durum oluşturulmuştur. Alay edildiklerinde reddedilmiş ve yok sayılmış çocuklar ortalama ve popüler çocuklardan daha az tepki vermişlerdir. Her üç koşulda daha büyük çocuklar küçük çocuklardan daha iyi performans göstermişlerdir. Cinsiyet, sosyal statü ve yaş arasında bir etkileşim elde edilmiştir. Bu bulgular, düşük sosyal statüye sahip çocuklarda sosyal bilgi işlemedeki eksikliklerin belirsizliğinin ve karmaşıklığının kanıtı olarak yorumlanmıştır.

McDowell, Parke ve Spitzer (2002) araştırmasında; ana-baba ve çocuk sosyal bilgi işlem bileşenleri arasındaki ilişkileri ve bunların çocukların sosyal yeterliliği ile olan bağlantılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 97 anaokulu çocuğu, anneleri ve babaları oluşturmuş ve çocuklar bir akranla çatışma içeren açık uçlu sorulara cevap vermişlerdir. Araştırma sonucu; ana-baba ve çocuklar arasında sağlanan hedef ve strateji türlerinde bir miktar tutarlılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca, babanın ve çocuğun hedef ve stratejilerinin çocukların sosyal yeterliliği ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal bilgi işleminin çocukların sosyal yeterliliklerinin gelişimi üzerindeki etkisi kaydedilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırma, 60-72 aylar arasındaki çocuklar için “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleşen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, deney grubu ve kontrol grubuna ait demografik veriler; anketlere ilişkin betimsel istatistikler, veri toplama araçları ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, gerçek deneme modellerinden *ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen* kullanılmıştır. Bilimsel yöntemler içinde en net sonuçlar deneysel model çalışmaları ile sağlanmaktadır. Araştırmacı kıyaslanabilir işlemlerden sonra onların etkilerini inceleyebilmekte, geçerli ve güvenilir yorumlar yapılabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Tablo 3.1.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli

		Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme Testi
DG	R	O ₁	X (OÖAZEP)	O ₃	O ₅
KG	R	O ₂	X	O ₄	

DG: Deney grubunu,

KG: Kontrol grubunu,

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön-test/son-test ölçümlerini,

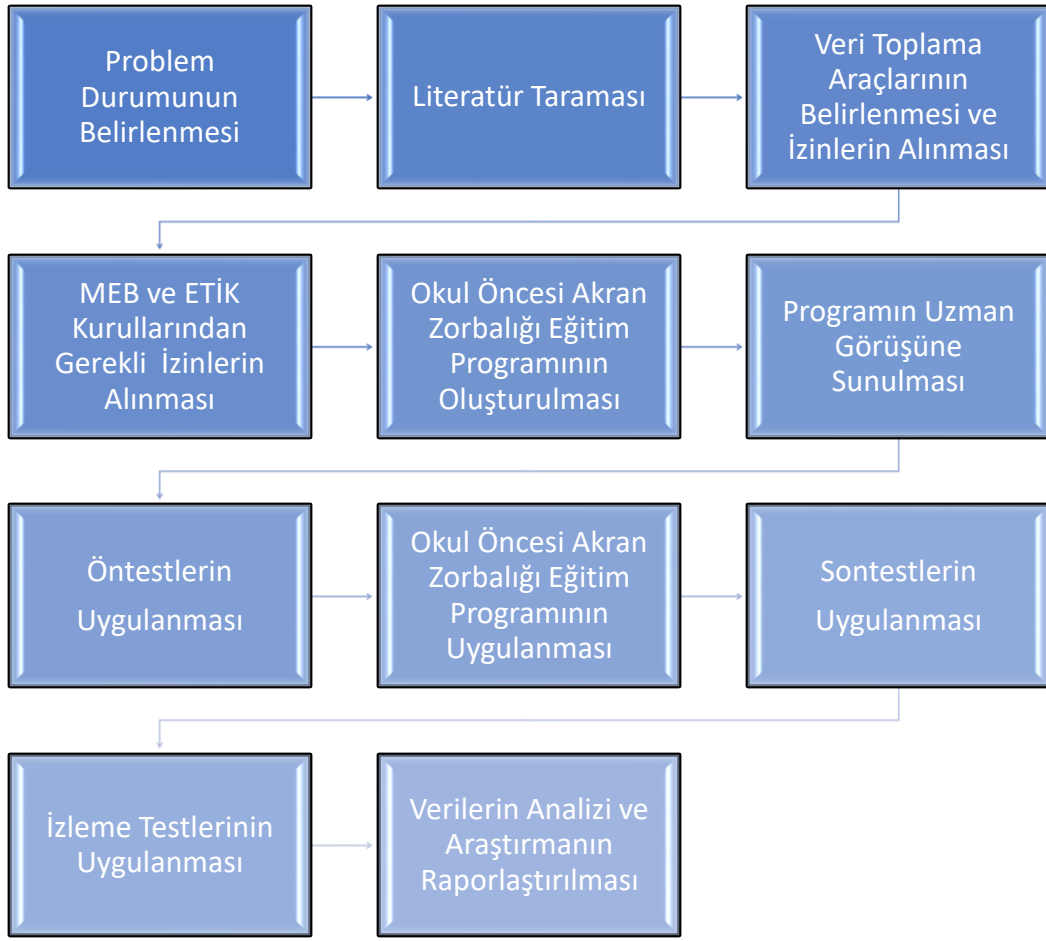
O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön-test/son-test ölçümlerini,

O₅: Deney grubunun izleme testi ölçümlerini,

R: Deneklerin gruba yansız atandığını,

X (OÖAZEP): Deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni,

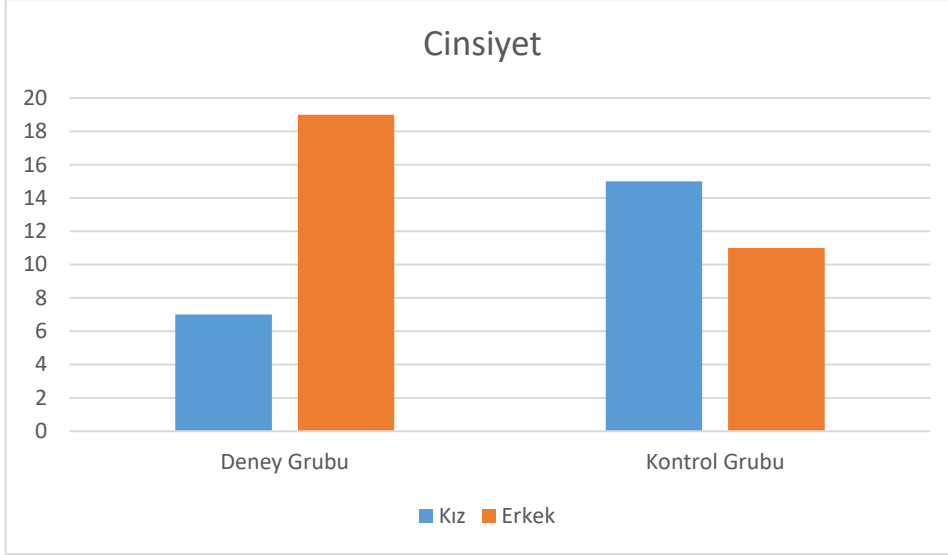
X: Kontrol grubuna eğitim programı uygulanmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).



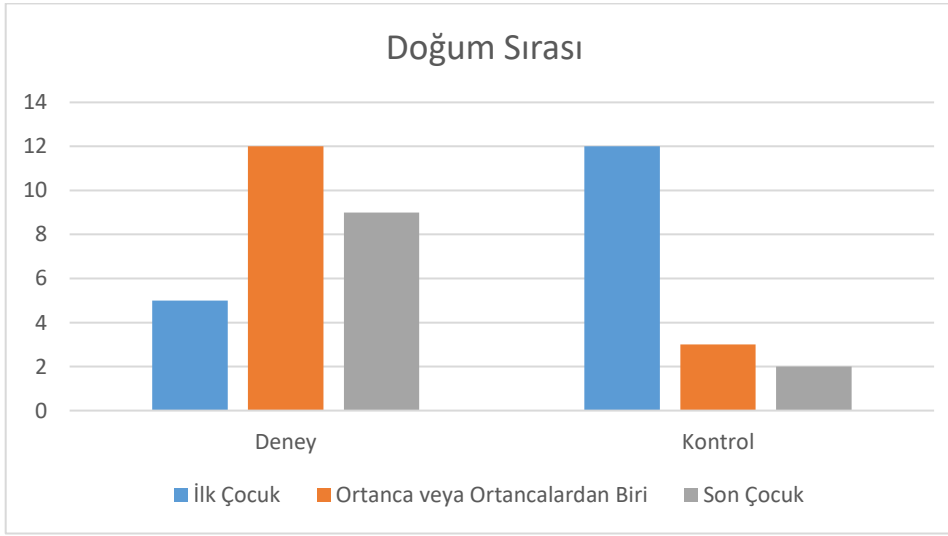
Şekil 13: Çalışmanın Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

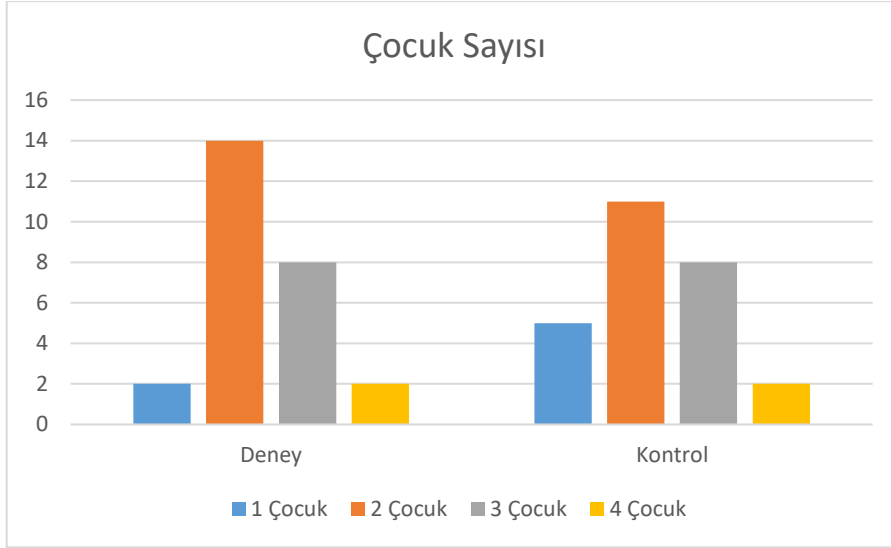
Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 60-72 aylar arasındaki 52 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların 26'sı deney grubu, 26'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş ve çocuklara daha önce herhangi bir akran zorbalığı eğitim programı uygulanıp uygulanmadığı hakkında bilgi alınmıştır. Buna ilişkin daha önce herhangi bir eğitime dâhil olmamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü anasınıfları arasından deney ve kontrol gruplarına dâhil olacak çocuklar belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen çocuklar normal gelişim gösteren ve parçalanmış aile çocuğu olmayan çocuklardır. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik özellikler aşağıda verilmiştir;



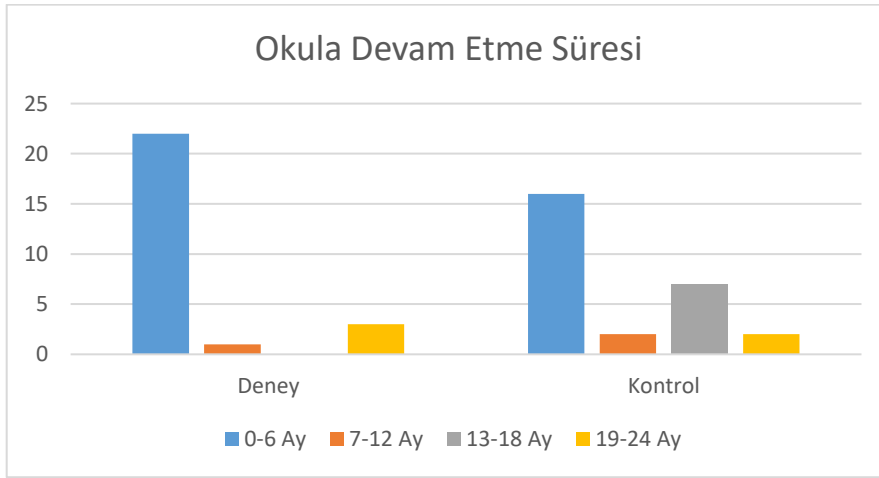
60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oluşturduğu deney grubundaki çocukların 7 (%26.9)'si kız ve 19 (%73.1)'u erkek çocuk, kontrol grubundaki çocukların 15 (%57.7)'i kız ve 11 (%42.3)'i erkek çocuktur.



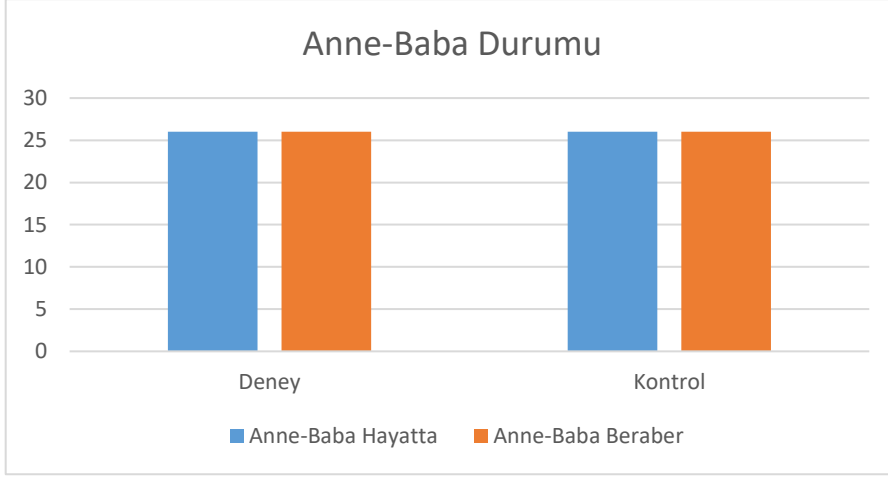
Deney grubundaki çocukların 5 (%19.2)'i ilk çocuk, 12 (%46.2)'si ortanca veya ortancalardan biri ve 9 (%34.6)'u ise son çocuktur. Kontrol grubundaki çocukların 12 (%46.2)'si ilk çocuk, 3 (%11.5)'ü ortanca veya ortancalardan biri, 11 (%42.3)'i ise son çocuktur.



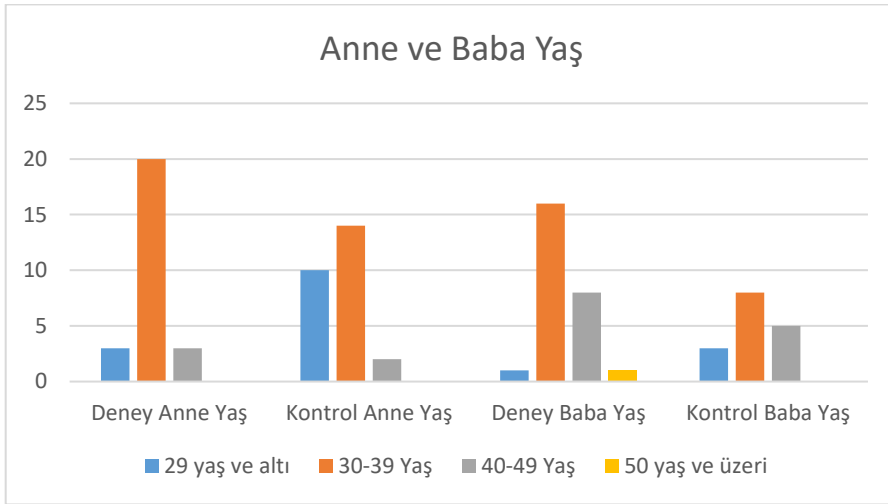
Deney grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayıları incelendiğinde 2 (%7.7)'si tek çocuk, 14 (%53.8)'ü 2 çocuk, 8 (%30.8)'i 3 çocuk ve 2 (%7.7)'si 4 çocuktur. Kontrol grubundaki çocukların ailedeki çocuk sayısı incelendiğinde 5 (%19.2)'i tek çocuk, 11 (%42.3)'i 2 çocuk, 8 (%30.8)'i 3 çocuk ve 2 (%7.7)'si 4 çocuktur.



60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oluşturduğu deney grubunun 22 (%84.6)'si 0-6 ay, 1 (%3.8)'i 7-12 ay ve 3 (%11.5)'ü 19-24 ay süre ile okul öncesi kuruma devam etmiştir. Kontrol grubunun 16 (%61.5)'sı 0-6 ay, 2 (%7.7)'i 7-12 ay, 7 (%26.9)'si 13-18 ay ve 1 (%3.8)'i 19-24 ay süre ile okul öncesi kuruma devam etmiştir.

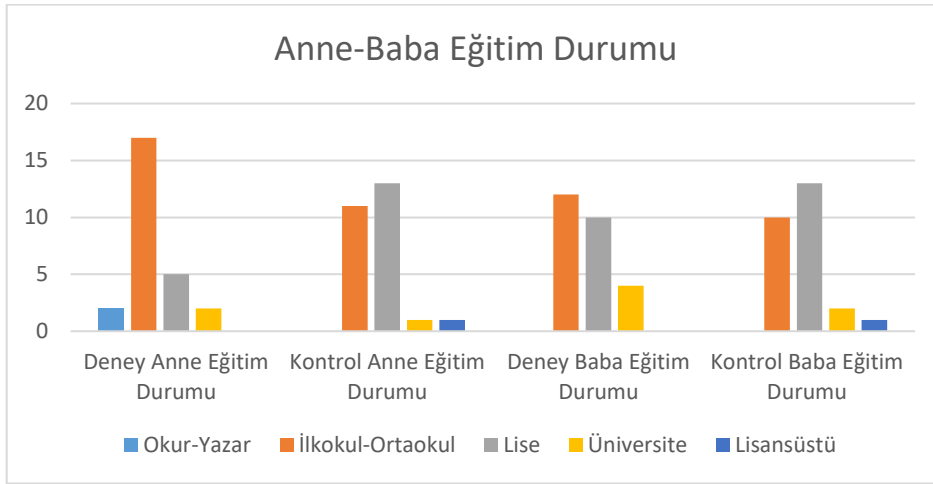


60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oluşturduğu deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların anne-babaları hayatta ve anne-baba ile beraber yaşamaktadırlar.

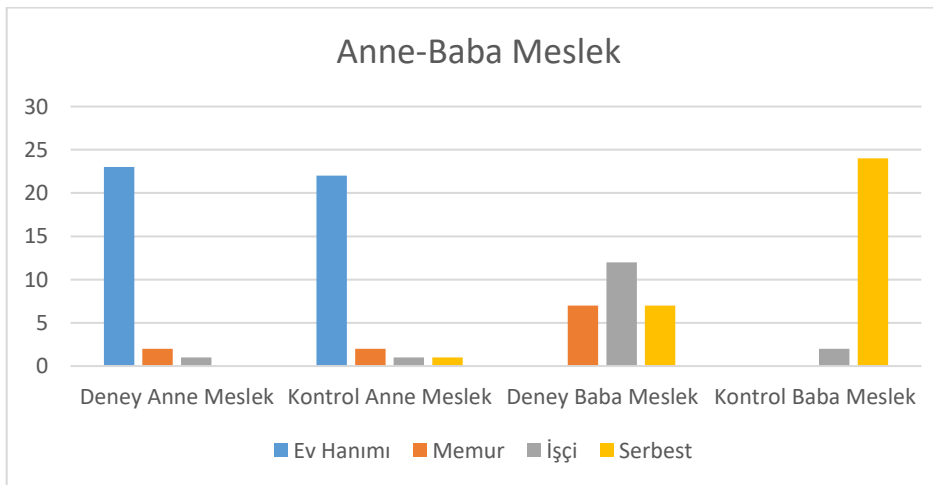


60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oluşturduğu deney grubunun anne yaşları incelendiğinde 3 (%11.5) annenin yaşının 29 yaş ve altı, 20 (%76.9) annenin yaşının 30-39 yaş arası ve 3 (%11.5) annenin yaşının 40-49 yaş arasında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların anne yaşları incelendiğinde, 10 (%38.5) annenin yaşının 29 yaş ve altı, 14 (%53.8) annenin yaşının 30-39 yaş arası ve 2 (%7.7) annenin yaşının 40-49 yaş arasında olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocukların baba yaşları incelendiğinde 1 (%3.8) babanın yaşının 29 yaş ve altı, 16 (%61.5) babanın yaşının 30-39 yaş arası ve 8 (%30.8) babanın yaşının 40-49 yaş ve 1 (%3.8) babanın yaşının ise 50 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların baba

yaşları incelendiğinde 3 (%11.5) babasının yaşının 29 yaş ve altı, 18 (%69.2) babanın yaşının 30-39 yaş arası ve 5 (%19.2) babanın yaşının 40-49 yaş arasında olduğu görülmektedir.



Deney grubundaki çocukların anne eğitim durumları incelendiğinde 2 (%7.7) annenin okur-yazar, 17 (%65.4) annenin ilkokul-ortaokul, 5 (%19.2) annenin lise ve 2 (%7.7) annenin lisans eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların anne eğitim durumları incelendiğinde 11 (%42.3) annenin ilkokul-ortaokul, 13 (%50) annenin lise, 1 (%3.8) annenin lisans ve 1 (%3.8) annenin de lisansüstü eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocukların baba eğitim durumları incelendiğinde 12 (%46.2) babanın ilkokul-ortaokul, 10 (%38.5) babanın lise ve 4 (%15.4) babanın lisans eğitim seviyesinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların baba eğitim durumları incelendiğinde ise 10 (%38.5) babanın ilkokul-ortaokul, 13 (%50) babanın lise, 2 (%7.7) babanın lisans ve 1 (%3.8) babanın lisansüstü eğitim durumuna sahip olduğu görülmektedir.



60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların oluşturduğu deney grubunda bulunan çocukların anne meslek durumları incelendiğinde 23 (%88.5) annenin ev hanımı, 2 (%7.7) annenin memur ve 1 (%3.8) annenin işçi olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların anne meslek durumları incelendiğinde, 22 (%84.6) annenin ev hanımı, 2 (%7.7) annenin memur, 1 (%3.8) annenin işçi ve 1(%3.8) annenin ise serbest mesleğe sahip olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocukların baba meslek durumları incelendiğinde, 7 (%26.9) babanın memur, 12 (%46.2) babanın işçi ve 7 (%26.9) babanın serbest mesleğe sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların baba meslek durumları incelendiğinde 2 (%7.7) babanın işçi, 24 (%92.3) babanın serbest mesleğe sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada örnekleme dâhil edilen çocuklar ve anne-babaları ile ilgili demografik bilgilere ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından “*Kişisel Bilgi Formu*” hazırlanmıştır. Araştırmada çocukların sosyal bilgiyi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla, “*Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (Şenol ve Metin, 2019)*”, iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla “*5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği (Önder, Dağal ve Şallı, 2015)*” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda *çocuklara ilişkin*; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu; *çocukların ailelerine ilişkin*, anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, meslek gibi bilgilerin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST) 2011 yılında Ziv ve Sorongon (2011) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Şenol ve Metin tarafından 2019 yılında testin Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testinde 66 madde ve 5 alt boyut yer almaktadır. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi “*Yüz ifadelerini tanıma (EM1, EM2, EM3, EM4, EM5), Sosyal ipuçlarını kodlama (A1, B1, C1, D1, E1, A2a, A2b, B2a, B2b, C2a, C2b, D2a, D2b, E2a, E2b), Sosyal ipuçlarını yorumlama*

(A3, B3, D3, E3), *Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması* (A4, B4, C3, D4, E4), *Tepki kararı ve değerlendirme* (A5-A13, B5-B13, C4-C12, D5- D13, E5-E13)” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Beş bölüm bulunan ölçekte kızlar ve erkekler için ayrı formlar bulunmakta, bu formlar paralel resimler ve 4 farklı öykü (1. ve 4. öykü: *Bir akranı tarafından rahatsız edilen bir çocuk*; 2. ve 5. öykü: *Oyun oynayan iki akranına katılma girişiminde bulunan bir çocuk*; 3. öykü: *Annesiyle etkileşime geçen bir çocuk*) içermektedir. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunun puanlanmasında doğru cevaba 1 puan, yanlış cevaba ise 0 puan verilmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunun puanlanmasında birinci bölüm için eksiksiz cevap verilmesi durumunda 2 puan, eksik/eklenmiş cevap verilmesi durumunda 1 puan, hiç cevap verememesi durumunda 0 puan verilmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunun puanlanmasında ikinci bölüm için doğru cevaba 1 puan, yanlış cevaba ise 0 puan verilmektedir. Sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutunun puanlanmasında doğru cevaba 1 puan, yanlış cevaba ise 0 puan verilmektedir. Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutunun puanlanmasında yeterli cevaplar için 1 puan, yetersiz/içeride kapanık ve agresif/saldırgan cevaplar için 0 puan, bilinmeyen ve yanlış cevaba ise 0 puan verilmektedir. Tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunun puanlanmasında doğru cevaba 1 puan yanlış cevaba ise 0 puan verilmektedir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)’nin KR-20 ve Cronbach Alfa değerleri incelendiğinde, sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutunun 0,695; tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutunun 0,705; tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunun 0,921 ve ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısının 0,923 olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)’nin madde toplam korelasyonu sonuçları incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Şenol ve Metin, 2019).

3.3.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği

5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla 2015 yılında Önder, Dağal ve Şallı tarafından “5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği (OÇİBÖ)” geliştirilmiştir. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği 46 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeğinin alt boyutları “Aktif iletişimde bulunma (s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s19, s23, s26, s33, s34)”, “İletişimde diğerlerini dikkate alma (s15, s16, s17, s18, s25, s28, s30, s31, s32, s37, s39, s43, s46)”, “İletişimde kurallara uyma (s11, s12, s13, s14, s20, s21, s22, s24, s35, s36, s38, s29, s27, s40, s41, s45)”, “Karşısındakine olumlu tepki gösterme (s42, s44)”den oluşmaktadır. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği “her zaman”, “genellikle”, “bazen”, “nadiren”,

“hiçbirc zaman” şeklinde 5’li likert tipinde bir ölçektir. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği çocuklar adına öğretmenler tarafından cevaplanmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .98 elde edilirken, alışmada test-tekrar test analizlerinde güvenilirliğin yeterli olduğu ($r= 1,000$ $p<.000$; $t=-1.664$. $p> .05$) ifade edilmiştir (Önder, Dağal ve şallı, 2015).

3.4. Veri Toplama Yöntemleri

Çalışmada eğitim programı uygulamasına başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:09.12.2022, Toplantı Sayısı: 13, Karar No: 2022/459). Deney grubuna uygulanacak olan okul öncesi dönemde verilen iletişim becerileri eğitim programı için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Tarih:25.01.2023/Sayı:E-8368830 8-605.99-69228668). Konya ilinde bulunan çalışmanın gerçekleştirileceği kurumların müdürleri ile görüşülmüştür. Kurum müdürlere araştırmanın amacı, uygulama süreci ve araştırma kapsamında çocuklara uygulanacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Kurum müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmede 60-72 aylar arasında bulunan çocuk sayıları hakkında bilgi alınmıştır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilçe merkezindeki 2 farklı okulun anasınıfının 2 şubesi deney grubu olarak, aynı ilçedeki farklı bir okulun anasınıfının 2 şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun bulunduğu sınıflardaki okul öncesi öğretmenlerine; araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Ardından 60-72 aylar arasında bulunan çocukların ebeveynleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, uygulama süreci ve araştırma kapsamında çocuklara uygulanacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilerek aydınlatılmış veli onam formu ulaştırılmıştır. Aydınlatılmış veli onam formunu (EK 1) onaylayan ebeveynlerin çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma çerçevesinde deney grubuna on iki hafta boyunca uygulanmak üzere araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Uygulamaların gerçekteştiği kurumlardaki öğretmenler ile ön testlerin, “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın uygulamalarının, son testlerin ve izleme testlerinin uygulanabileceği uygun günler ve saatler belirlenmiştir. Çocukların sosyal durumları algılama ve iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklarına ön test uygulamaları 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci dönemi 7-11 Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekteştirilmiştir. Çocuklar ve ailelerine ilişkin kişisel bilgi formunun uygulanmasında öğretmenlerden destek alınmıştır. Çalışmada “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi”

araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmış ve uygulama süresi herbir çocuk için yaklaşık 25 dakika sürmüştür. “5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği” çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuş ve 10-15 dakika sürmüştür. Çalışmada çocuklara uygulanan ön test, son test ve izleme testlerinin sonuçları araştırmacı tarafından her çocuk için ayrı ayrı formlara kaydı gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okullarda deney ve kontrol grubundaki çocuklara kurum içerisinde sessiz ve çocukların dikkatinin dağılmayacağı bir ortam hazırlanarak, çocuklara uygun masa ve sandalyeler yerleştirilmiştir. Ön testler uygulanmadan önce araştırmacı çocuklarla tanışma ve iletişimi güçlendirme amacıyla günlük etkinliklere bir hafta katılmış ve onlarla vakit geçirmiştir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi ve “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul öncesi dönemde verilen “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” deney grubundaki çocuklara 14 Kasım 2022-6 Şubat 2023 tarihleri arasında 12 hafta süresince, 24 oturum ve günde 1 saat uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son test uygulamaları 6-10 Şubat 2023 arasında gerçekleştirilmesi planlanırken, 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen deprem nedeniyle 20-24 Şubat 2023 tarihleri arasında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın izleme testi ise son testlerin uygulanmasından 4 hafta sonra yani 20-24 Mart 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır.

3.4.1. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın Kuramsal Temelleri ve Programın Hazırlanması

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyal bir ortamda grup etkinliklerine katılarak, yeteneklerini keşfederek, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkararak benlik algılarını geliştirecekleri bir platform görevi görmektedir (Gültekin Akduman, 2012). Akranlarla kurulan ilişkiler, sosyal yetenek kazanmanın temelini oluşturduğu, özgüven duygusu aşıladığı, sosyal bilişsel gelişimi teşvik ettiği ve sosyalleşme sürecini kolaylaştırdığı için çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel büyümesinde büyük önem taşımaktadır (Erwin, 2000). Akran zorbalığı konusu, büyük dikkat ve kapsamlı bir inceleme gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde akran zorbalığı olaylarının erken bir aşamada tespit edilmesi ve gerekli önleyici tedbirlerin uygulanmasıyla müdahale edilmesi önem taşımaktadır (Uçar Çabuk, 2021).

Uygulamalı öğrenmenin önemi ve küçük çocukların tüm faaliyetlerinde yüksek düzeyde duygusal katılımdan büyük ölçüde yararlandıkları çoğu araştırmacı tarafından kabul

edilmektedir. Duyuları harekete geçirmenin birincil yöntemi doğrudan deneyimdir. Bu, çocukların gerçek nesnelere, bireylerle, konularla ve olaylarla ilişki kurmak için stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Programın uyarlanabilir doğası, öğretmenlere entegre edilebilecek veya ayrı ayrı uygulanabilecek etkinlikler tasarlama yetkisi vermesinin yanında ek olarak çeşitli etkinliklerin, ortamların ve kaynakların kullanılması yoluyla öğrenme sürecinin geliştirilmesine izin vermektedir (Kostelnik, Soderman ve Whiren, 2011; Natori-Syverson ve Sadler, 2008). Bütüncül gelişimi teşvik eden ve akran etkileşimini kolaylaştıran eğitim kurumlarında; pedagojik bilginin aktarımını ve en uygun ortamın yaratılmasını sağlamak için eğitimciler tarafından etkili planlama çok önemli bir yere sahiptir. Çocukların düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanmasında öğretmenler ve çevre kadar önemli olan eğitim programları hazırlanırken gerekli özen gösterilmelidir (Ezmeçi ve Akman, 2016). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, çocukların öğrenme sürecinde aktif olmaları vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında çocuklar, tümdengelim yaklaşımını benimseyerek, çevreden edindiği bilgileri ve deneyimleri yapılandırmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre bilgi, her öğrenen tarafından kişisel olarak yapılandırılmaktadır. Çocukların ön bilgileri, bireysel özellikleri ve öğrenme ortamları öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılandırmacı düşünce ilkelerine göre etkili ve anlamlı öğrenme için çocukların aktif bir yaklaşımla eğitim faaliyetlerine katılması ve öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesi gerekmektedir (Özmen, 2004). Sosyal öğrenme kuramında, bireyin öğrenme sürecinde bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin kendi içindeki etkileşimi vurgulanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında, bireyler arasındaki beklentiler, geçmiş deneyimler ve bireyin duygularının önemi üzerinde durulmaktadır (Kayılı, 2020).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramında, sosyal etkileşim ve kültürün bireyin bilişsel gelişiminde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Gözün Kahraman, 2020). Vygotsky'nin odak noktası çocukların bilişsel gelişimini sosyal çevreleri bağlamında incelemektir. Vygotsky, çocuğu içinde yaşadıkları sosyal çevrenin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006). Dolayısıyla çocuğun bilişsel süreçleri yalnızca çocuğun kendi zihninde yer almamakta aksine bu süreç çocuk ile sosyal çevresindeki diğer kişiler arasında oluşan etkileşim ve bağlantılardan etkilenmektedir (Pound, 2011).

Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler kuramında ise çocuğu çevreleyen nitelikli çevreye odaklanıldığı görülmektedir. Bronfenbrenner'ın "*Çocuğun içinde bulunduğu ortam onun büyümesini kolaylaştırıyor mu, yoksa engelliyor mu?*" sorusu teorinin cevap arayışında

son derece önem teşkil etmektedir. Bronfenbrenner'in teorisi, biyolojik faktörlerin insan gelişiminde rol oynadığı, ancak çevresel faktörlerin birincil etki olduğunu öne sürmektedir (Kuşçu, 2020). Bronfenbrenner ekolojik sistemler kuramında mikrosistem, mezosistem, egzosistem ve makrosistem olmak üzere dört sistem (Bronfenbrenner, 2009) bulunmaktadır. Çocuğun okul mikrosistemindeki kişisel ve sosyal iletişimi, öğretmenler ve arkadaşlar olmak üzere iki temel unsur üzerine kurulmaktadır. Bu kurama göre çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde çocuğun etkileşim halinde olduğu geniş bir çevrenin incelenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Kuşçu, 2020). Çalışmada “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” çocuğu, öğretmenlerini ve arkadaşlarını kapsayan bir program olarak oluşturulmuştur. Programda hem çocukların iletişim becerilerinin desteklenmesi hem de akran zorbalığı durumunda çocuğun çevresindeki bireylerle olan etkileşiminde karşılaşmış olduğu problemleri çözmeye aktif rol alması sağlanmıştır. Tablo 3.4.1.1’de *Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı*’na ait olan bir oturum örneği verilmiştir;

Tablo 3.4.1.1: Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı Oturum Örneği

OTURUM 3: SEN OLSAYDIN NE YAPARDIN?

Türü: Drama- Türkçe Dil

Yaş Grubu: 60-72 ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ:

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri:

Sözel yönergeleri yerine getirir.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri:

Başkalarının duygularını söyler.

Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Göstergeleri:

Başkalarının hakları olduğunu söyler.

Haksızlığa uğradığında tepki verir.

Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri:

İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

Kazanım 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Göstergeleri:

Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.

Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister.

Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinliğe başlamadan çocuklara arkadaşlık ilişkileri (yardımlaşma, paylaşma, oyun oynamak, sohbet etmek v.b) ve zorbalık (vurmak, tekme atmak, alay etmek, lakap takmak, dışlamak, görmezden gelmek vb.) üzerine sohbet edilir.

CANLANDIRMA 1

Sınıfında bir arkadaşın kalem kutunun içinden en sevdiğin renkte kalemini almış ve yapıştırıcı dökmüş. Etrafına baktığında bir arkadaşının sana güldüğünü gördün.

CANLANDIRMA 2

Sınıfında herkes tarafından çok sevilen bir arkadaşın sevmediği bir çocuğu oyuna dahil etmek istemiyor ve onun saçını çekiyor.

CANLANDIRMA 3

Yemekten önce ellerini yıkamak için sıra bekliyorsun ama bir arkadaşın senin önüne geçiyor. Onu uyarmana rağmen seni duymazlıktan geliyor.

CANLANDIRMA 4

Sınıfa yeni gelen bir öğrenci boyama yapmak istiyor ama kimse ona kalemlerin yerini söylemiyor.

CANLANDIRMA 5

Sınıfında bir arkadaşın gözlük takmış. Sınıftaki diğer çocuklar onun gözlüğüyle dalga geçiyorlar.

DEĞERLENDİRME

Çocuklara zorbalık davranışlarının olduğu canlandırmalar okunur ve her canlandırmanın sonunda aşağıdaki sorular yöneltilir.

- Sen olsaydın bu olayda ne hissederdin, nasıl tepki verirdin?
- Zorbalık yapan kişi daha uygun nasıl davranabilirdi?
- Bu durum nasıl çözümlenebilir?

Öğretmen arkadaşına fiziksel olarak şiddet göstermenin, başkasının eşyasını izinsiz almanın, dış görünüşle dalga geçmenin ya da sınıfa yeni geldiği için onu dışlamanın onu üzdüğünü ve değersiz hissettirdiğini söyleyerek etkinliği sonlandırır.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” çocukların sosyal durumları algılamalarını ve akran zorbalığı durumuna etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda yer alan kazanım ve göstergeler temel alınarak “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda program revize edilmiştir. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” na ait etkinlik bilgilerine Tablo 3.4.1.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.4.1.2. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” Etkinlik Bilgileri

Etkinlik Adı	Tür	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Sosyal Duygusal Gelişim	Motor Gelişim
Lakap Takma Arkadaş Ol	Oyun Türkçe Dil		Kazanım 4 Kazanım 5 Kazanım 7	Kazanım 1	
Çirkin Ördek Yavrusu	Türkçe Dil Sanat		Kazanım 4 Kazanım 7 Kazanım 10	Kazanım 4	Kazanım 4
Sen Olsaydın Ne Yapardın?	Türkçe Dil		Kazanım 7 Kazanım 8	Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 8 Kazanım 17	
Arkadaş Kumbarası	Sanat Oyun			Kazanım 4	Kazanım 4
Mutlu El Mutsuz El	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 16 Kazanım 17	Kazanım 4
Marmelat Kukla	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 16 Kazanım 17	Kazanım 4

Beni Rahat Bırak	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 3 Kazanım 4 Kazanım 16 Kazanım 17	Kazanım 4
Yeni Arkadaş	Drama Türkçe Dil			Kazanım 7 Kazanım 18	Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 17
Duygulardan Mozaik	Okuma Yazmaya Hazırlık Türkçe Dil	Kazanım 20	Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 6	Kazanım 4
Kırmızı Kart Yeşil Kart	Oyun Türkçe Dil		Kazanım 7 Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 6	Kazanım 4
Penguenler Uçamaz	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 6	Kazanım 4
Çöp Adam	Okuma Yazmaya Hazırlık Sanat			Kazanım 5	Kazanım 4
Arkadaşım Mimi	Drama Sanat		Kazanım 7 Kazanım 8	Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 15 Kazanım 17	Kazanım 4
Şaka Mı Zorbalık Mı?	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 17	Kazanım 4
Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor	Okuma Yazmaya Hazırlık Türkçe		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 15	Kazanım 4
Zorbalığa Hayır	Müzik Sanat		Kazanım 10	Kazanım 3 Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 15	
Engelleri Kaldır	Drama Okuma Yazmaya Hazırlık		Kazanım 4 Kazanım 8		Kazanım 4
Zorba Olma Kanka Ol	Müzik Okuma Yazmaya Hazırlık	Kazanım 9	Kazanım 10	Kazanım 3 Kazanım 4 Kazanım 6 Kazanım 15	
Zor Balık	Sanat Türkçe Dil		Kazanım 10	Kazanım 4 Kazanım 5	Kazanım 4
Hişş Sakin Ol	Oyun Türkçe Dil		Kazanım 5 Kazanım 7	Kazanım 5	
Etkili İletişim Çemberleri	Oyun Drama		Kazanım 5 Kazanım 7	Kazanım 5 Kazanım 15 Kazanım 17	Kazanım 5
Sıra Sende	Oyun Türkçe Dil		Kazanım 1 Kazanım 2 Kazanım 5 Kazanım 7		Kazanım 3

Arkadaşlık Kanunu	Okuma Yazmaya Hazırlık Sanat	Kazanım 3	Kazanım 6	Kazanım 6 Kazanım 12	
Aile Etkinliği	Katılım				

Çalışmada uygulanan etkinliklerde araştırmacı tarafından sınıf ortamı düzenlenmiş ve ön hazırlıklar yapılmıştır. Etkinliklerin ardından çocukların istekleri doğrultusunda bazı etkinlikler tekrarlanmış ve çocukların etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için gereken zaman verilmiştir. Çalışmada ilk haftadan on ikinci haftaya kadar uygulanan etkinliklerin uygulama çizelgesi Tablo 3.4.1.3’de yer almaktadır.

Tablo 3.4.1.3. Etkinlik Uygulama Çizelgesi

HAFTALAR	OTURUMLAR	ETKİNLİKLER
1.Hafta	1. Oturum	Lakap Takma Arkadaş Ol
	2. Oturum	Çirkin Ördek Yavrusu
2.Hafta	1. Oturum	Sen Olsaydın Ne Yapardın?
	2. Oturum	Arkadaş Kumbarası
3.Hafta	1. Oturum	Mutlu El, Mutsuz El
	2. Oturum	Marmelat Kukla
4.Hafta	1. Oturum	Beni Rahat Bırak
	2. Oturum	Yeni Arkadaş
5.Hafta	1. Oturum	Penguenler Uçamaz
	2. Oturum	Duygulardan Mozaik
6.Hafta	1. Oturum	Kırmızı Kart, Yeşil Kart
	2. Oturum	Çöp Adam
7.Hafta	1. Oturum	Arkadaşım Mimi
	2. Oturum	Şaka Mı Zorbalık Mı?
8.Hafta	1. Oturum	Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor
	2. Oturum	Zorbalığa Hayır
9.Hafta	1. Oturum	Engelleri Kaldır
	2. Oturum	Zorba Olma Kanka Ol
10.Hafta	1. Oturum	Zor Balık

	2. Oturum	Hişş Sakin Ol
11.Hafta	1. Oturum	Etkili İletişim Çemberleri
	2. Oturum	Sıra Sende
12.Hafta	1. Oturum	Arkadaşlık Kanunu
	2. Oturum	Aile Katılım Etkinliği

3.4.2.Ön Testlerin Uygulanması

Deney grubuna ve kontrol gruplarının eşitliğinin kontrolü için ön test uygulaması aşamasında sırasıyla *Kişisel Bilgi Formu* ve iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla “5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği” deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Sosyal bilgiyi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi”nin öntest uygulamaları araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır.

3.4.3. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın Uygulanması

Bu süreçte kontrol grubunda yer alan çocuklara “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” uygulanmamıştır, kontrol grubundaki çocuklar kurumlarındaki eğitim süreçlerine devam etmişlerdir. Çalışmada çocuklara ön testler uygulanmadan önce araştırmacı çocuklarla tanışma ve iletişimi güçlendirme amacıyla günlük etkinliklere bir hafta süreyle katılmıştır. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” 12 hafta süreyle 24 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırmacı “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nı uygularken planlanan etkinliklere uygun materyaller hazırlamıştır. Uygulanacak etkinliğe göre araştırmacı tarafından sınıf ortamı düzenlenmiş ve hazırlıklar yapılmıştır. Etkinliklerin ardından çocukların istekleri doğrultusunda bazı etkinlikler tekrarlanmış ve çocukların etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için gereken zaman verilmiştir. “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nda bir etkinlik aile katılımı etkinliği şeklinde planlanarak ailelerin de sürece dâhil olmaları sağlanmıştır.

3.4.4.Son Testlerin Uygulanması

“Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın on iki haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra ön test için geçerli olan aynı ortam ve koşullarda iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde “5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği” ve

sosyal bilgiyi işleme süreçlerinin değerlendirilmesinde ise, “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” tekrar uygulanmıştır.

3.4.5. İzleme Testlerinin Uygulanması

“Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın ve son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra yalnızca deney grubunda yer alan çocuklara “5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği”, ve “Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi” tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi puanları ve 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği puanları ön-test/son-test/izleme analizleri bağımsız örneklem t-testi ile, deney ve kontrol grubu sosyal bilgi işleme testi puanları ve iletişim becerileri ölçek puanlarına ait son test-izleme puanlarına ilişkin analizler ise bağımlı gruplar t-testi sonuçları ile analiz edilmiştir. Tablo 3.5.1’de araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilen analizler verilmiştir.

Tablo 3.5.1. Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler

Araştırmanın Alt Problemleri	Analiz Türleri
Deney ve kontrol grubu okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci puanları ön teste göre Bağımsız Örneklem t testi sonuçları	Bağımsız Örneklem t testi
Deney ve kontrol grubu 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri puanları ön-teste göre Bağımsız Örneklem t testi sonuçları	Bağımsız Örneklem t testi
Deney ve kontrol grubu okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci puanları son teste göre Bağımsız Örneklem t testi sonuçları	Bağımsız Örneklem t testi
Deney ve kontrol grubu 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri puanları son-teste göre Bağımsız Örneklem t testi sonuçları	Bağımsız Örneklem t testi
Deney grubuna ait okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci ön test-son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi

Kontrol grubuna ait okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci ön test-son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi
Deney grubuna ait 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ön test-son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi
Kontrol grubuna ait 5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ön test-son test puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi
Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci puanlarının deney grubuna ait son test-izleme testi puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi
5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri puanlarının deney grubuna ait son test-izleme testi puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar t testi sonuçları	Bağımlı Gruplar t testi

Tablo 3.5.2. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	n	Ortalama	Sd	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Yüz İfadelerini Tanıma	Ön Test	Deney	26	4.42	.16	-1.396	1.207
		Kontrol	26	3.32	.26	-.530	-.743
	Son Test	Deney	26	4.84	.09	.456	.857
		Kontrol	26	3.64	.31	-.576	-1.351
	İzleme	Deney	26	4.80	.09	-1.676	1.993
		Kontrol	26	3.64	.31	-.576	-1.351
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön Test	Deney	26	8.53	.87	.410	-.428
		Kontrol	26	11.16	.89	-.240	-.974
	Son Test	Deney	26	13.84	.82	-.343	-.359
		Kontrol	26	10.16	1.01	.008	-.945
	İzleme	Deney	26	15.84	.89	-1.027	.374
		Kontrol	26	10.16	1.01	.008	-.945
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön Test	Deney	26	2.46	.18	.119	-.763
		Kontrol	26	2.92	.23	-.899	.145
	Son Test	Deney	26	3.11	.15	-.204	-1.205
		Kontrol	26	2.60	.27	-.504	-.979
	İzleme	Deney	26	3.03	.16	-.540	-.090
		Kontrol	26	2.60	.27	-.504	-.979
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön Test	Deney	26	-.19	.45	.546	-.152
		Kontrol	26	1.84	.54	-.970	-.118
	Son Test	Deney	26	3.07	.39	-1.003	1.358
		Kontrol	26	1.64	.65	-.790	-.600
	İzleme	Deney	26	3.69	.034	-1.060	-.334
		Kontrol	26	1.64	.65	-.790	-.600

Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön Test	Deney	26	25.38	2.66	-.207	-1.453
		Kontrol	26	22.56	1.91	-.079	-1.333
	Son Test	Deney	26	40.96	.54	-.117	-1.011
		Kontrol	26	20.80	2.35	.174	-1.488
	İzleme	Deney	26	44.00	.43	1.664	1.995

Tablo 3.5.2’de Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi analizi gerçekleştirilmiştir. Test puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesinin şartı olarak Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında yer alması gerektiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo 3.5.2 incelendiğinde deney grubu Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testinin tüm alt boyut puanlarının deney grubu ön-test, son-test ve izleme testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi tüm alt boyutların puanlarının, kontrol grubunun tüm alt boyut puanlarının ön-test ve son-testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Test puanları normal dağılım özelliği gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.5.3. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	n	Ortalama	Sd	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Aktif İletişimde Bulunma	Ön Test	Deney	26	53.07	2.59	-.118	-1.008
		Kontrol	26	60.00	3.04	-1.447	1.284
	Son Test	Deney	26	67.96	1.42	-1.227	.674
		Kontrol	26	59.50	3.15	-1.360	.982
	İzleme	Deney	26	77.84	.43	-.421	-1.548
İletişimde Diğerlerini Dikkate Alma	Ön Test	Deney	26	43.88	1.90	-.001	-.747
		Kontrol	26	47.46	2.93	-.864	.067
	Son Test	Deney	26	57.30	1.28	-.879	-.079
		Kontrol	26	48.11	2.92	-.936	.320
	İzleme	Deney	26	57.15	1.16	-.530	-.493
İletişimde Kurallara Uyma	Ön Test	Deney	26	58.57	2.16	-.523	-.686
		Kontrol	26	64.73	2.91	-1.531	2.322
	Son Test	Deney	26	72.73	1.36	-.896	-.477
		Kontrol	26	63.92	3.05	-1.414	1.822
	İzleme	Deney	26	73.23	1.03	-.605	-.725
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Ön Test	Deney	26	6.38	.34	-.029	-.494
		Kontrol	26	8.00	.43	-1.399	1.580
	Son Test	Deney	26	8.84	.25	-.667	-.874
		Kontrol	26	8.00	.42	-1.434	1.743

İzleme	Deney	26	8.69	.25	-.626	-.199
---------------	-------	----	------	-----	-------	-------

Tablo 3.5.3’de 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesinin şartı olarak Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığın da yer alması gerektiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo 3.5.3 incelendiğinde deney grubunda 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği tüm alt boyutları puanlarının deney grubu ön-test, son-test ve izleme testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir. 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği tüm alt boyut puanlarının kontrol grubu tüm alt boyut puanlarının ön-test ve son-testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçek puanları normal dağılım özelliği gösterdiği için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerileri durumuna etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanları Ön Teste Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Deney	Ön-Test	26	4.42	.85	50	3.615	.001*
	Kontrol	Ön-test	26	3.32	1.31			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney	Ön-Test	26	8.53	4.46	50	-2.100	.041*
	Kontrol	Ön-test	26	11.16	4.38			
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney	Ön-Test	26	2.46	.94	50	-1.289	.203
	Kontrol	Ön-test	26	2.92	1.18			
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Deney	Ön-Test	26	-.19	2.31	50	-2.802	.007*
	Kontrol	Ön-test	26	1.82	2.17			
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Deney	Ön-Test	26	25.38	13.60	50	-.946	.349
	Kontrol	Ön-test	26	22.56	9.49			

*p<.05

60-72 aylar arasındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal bilgi işleme düzeyleri deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; yüz ifadelerini tanıma ($t_{50}=3.615$, $p<.05$), sosyal ipuçlarını kodlama ($t_{50}=-2.100$, $p<.05$), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($t_{50}=-2.802$, $p<.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal ipuçlarını yorumlama ($t_{50}=-1.289$, $p>.05$), tepki kararı ve değerlendirme ($t_{50}=-.946$, $p>.05$) alt boyut puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmaması için deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu, sosyal ipuçlarını

yorumlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Beceri Puanları Ön Teste Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Aktif İletişimde Bulunma	Deney	Ön-Test	26	53.07	13.23	50	-1.729	.090
	Kontrol	Ön-test	26	60.00	15.55			
İletişim Değerlerini Dikkate Alma	Deney	Ön-Test	26	43.88	9.68	50	-1.023	.311
	Kontrol	Ön-test	26	47.46	14.97			
İletişimde Kurallara Uyma	Deney	Ön-Test	26	58.57	2.16	50	65.657	.000**
	Kontrol	Ön-test	26	64.73	14.88			
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Deney	Ön-Test	26	6.38	1.76	50	-2.911	.005*
	Kontrol	Ön-test	26	8.00	2.20			

Çocukların iletişim becerileri deney ve kontrol grupları arasında ön-test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre; iletişimde kurallara uyma ($t_{50}=65.657$, $p<.05$) ve karşısındakine olumlu tepki gösterme ($t_{50}=-2.911$, $p<.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Aktif iletişimde bulunma ($t_{50}=-1.729$, $p>.05$) ve iletişim değerlerini dikkate alma ($t_{50}=-1.023$, $p>.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmaması için deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmaması (Büyüköztürk, 2018) gerektiği ifade edilmiştir. İletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı, aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutlarının ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Puanları Son-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Deney	Son-Test	26	4.84	.46	50	3.937	.000**
	Kontrol	Son-Test	26	3.64	1.52			
Sosyal İpuçlarını	Deney	Son-Test	26	13.84	4.21	50	2.950	.005*

Kodlama	Kontrol	Son-Test	26	10.16	4.97			
Sosyal İpuçlarını	Deney	Son-Test	26	3.11	.76	50	1.944	.058
Yorumlama	Kontrol	Son-Test	26	2.60	1.42			
Tepkilerin	Deney	Son-Test	26	3.07	2.03	50	1.998	.051
Çeşitlendirilmesi ve	Kontrol	Son-Test	26	1.64	3.23			
Yapılandırılması								
Tepki Kararı ve	Deney	Son-Test	26	40.96	2.76	50	8.484	.000**
Değerlendirme	Kontrol	Son-Test	26	20.80	11.78			

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

60-72 aylar arasındaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal bilgi işleme düzeyleri deney ve kontrol grupları arasında son-test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; yüz ifadelerini tanıma ($t_{50}=3.937$, $p<.05$), sosyal ipuçlarını kodlama ($t_{50}=2.950$, $p<.05$), tepki kararı ve değerlendirme ($t_{50}=38.484$, $p<.05$) alt boyut puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal ipuçlarını yorumlama ($t_{50}=1.944$, $p>.05$), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($t_{50}=1.998$, $p>.05$) alt boyutu puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda deney grubunun ($\bar{x}=4.84$) son-test puanları kontrol grubunun ($\bar{x}=3.61$) son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda deney grubunun ($\bar{x}=13.84$) son-test puanları kontrol grubunun ($\bar{x}=10.07$) son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda deney grubunun ($\bar{x}=40.96$) son-test puanları, kontrol grubunun ($\bar{x}=20.80$) son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Grubu İletişim Beceri Puanları Son-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Aktif İletişimde	Deney	Son-Test	26	67.96	7.25	50	2.447	.018*
Bulunma	Kontrol	Son-Test	26	59.50	16.06			
İletişim	Deney	Son-Test	26	57.30	6.54	50	2.880	.006*
Değerlerini	Kontrol	Son-Test	26	48.11	14.90			
Dikkate Alma								
İletişimde	Deney	Son-Test	26	72.73	6.54	50	-1.998	.051
Kurallara Uyma	Kontrol	Son-Test	26	63.92	15.55			

Karşısındakine	Deney	Son-Test	26	8.84	1.28	50	1.698	.096
Olumlu Tepki	Kontrol	Son-Test	26	8.00	2.19			
Gösterme								

*p<.05

Çocukların iletişim becerileri deney ve kontrol grupları arasında son-test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre; aktif iletişimde bulunma ($t_{50}=2.447$, $p<.05$) ve iletişim değerlerini dikkate alma ($t_{50}=2.880$, $p<.05$) alt boyutları puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. İletişim kurallarına uyma ($t_{50}=-1.998$, $p>.05$) ve karşısındakine olumlu tepki gösterme ($t_{50}=1.698$, $p>.05$) alt boyut puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda deney grubunun ($\bar{x}=67.96$) son-test puanları kontrol grubunun ($\bar{x}=59.50$) son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. İletişim değerlerini dikkate alma alt boyutunda deney grubunun ($\bar{x}=57.30$) son-test puanları kontrol grubunun ($\bar{x}=48.11$) son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.5. Deney Grubuna Ait Sosyal Bilgi İşleme Süreci Ön-test/Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Deney	Ön-Test	26	4.42	.85	25	-2.518	.019*
		Son-test	26	4.84	.46			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney	Ön-Test	26	8.53	4.46	25	-6.670	.000**
		Son-test	26	13.84	4.21			
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney	Ön-Test	26	2.46	.94	25	-3.049	.005*
		Son-test	26	3.11	.76			
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Deney	Ön-Test	26	-.19	2.31	25	-6.650	.000**
		Son-test	26	3.07	2.03			
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Deney	Ön-Test	26	25.38	13.60	25	-6.370	.000**
		Son-test	26	40.96	2.76			

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

Çocukların sosyal bilgi işleme düzeyi alt boyutları puanlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda; yüz ifadelerini tanıma ($t_{25}=-2.518$, $p<.05$), sosyal ipuçlarını kodlama ($t_{25}=-6.670$, $p<.01$), sosyal ipuçlarını yorumlama ($t_{25}=-3.049$,

$p<.05$), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($t_{25}=-6.650$, $p<.01$), tepki kararı ve değerlendirme ($t_{25}=-6.370$, $p<.01$) alt boyutları son test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda son test puanlarının ($\bar{x}=4.84$) ön test puanlarından ($\bar{x}=4.42$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=13.84$) ön test puanlarından ($\bar{x}=8.53$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=3.11$) ön test puanlarından ($\bar{x}=2.46$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tepki çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=3.07$) ön test puanlarından ($\bar{x}=-.19$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek iken, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda son test puanlarının ($\bar{x}=40.96$) ön test puanlarından ($\bar{x}=25.38$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Deney Grubu İletişim Becerileri Ön-test/Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Aktif İletişimde Bulunma	Deney	Ön-Test	26	53.07	13.23	25	-6.583	.000**
		Son-test	26	67.96	7.25			
İletişim Değerlerini Dikkate Alma	Deney	Ön-Test	26	43.88	9.68	25	-7.879	.000**
		Son-test	26	57.30	6.54			
İletişimde Kurallara Uyma	Deney	Ön-Test	26	58.57	11.06	25	-7.164	.000**
		Son-test	26	72.73	6.93			
Karşısındakine Olumlu Tepki Gösterme	Deney	Ön-Test	26	6.38	1.76	25	-6.829	.000**
		Son-test	26	8.84	1.28			

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

60-72 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların iletişim becerileri puanlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma ($t_{25}=-6.583$, $p<.01$), iletişim değerlerini dikkate alma ($t_{25}=-7.879$, $p<.01$), iletişimde kurallara uyma ($t_{25}=-7.164$, $p<.01$) ve karşısındakine olumlu tepki gösterme ($t_{25}=-6.829$, $p<.01$) alt boyutlarının son test puanlarında, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=67.96$) ön test puanlarından ($\bar{x}=53.07$), iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=57.30$) ön test puanlarından ($\bar{x}=43.88$), iletişimde kurallara

uyuma alt boyutunda son test puanları ($\bar{x}=72.73$) ön test puanlarından ($\bar{x}=58.57$), karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu son test puanlarının ($\bar{x}=8.84$) ön test puanlarından ($\bar{x}=6.38$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Deney Grubuna Ait Son-test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Deney	Son-Test	26	4.84	.46	25	.570	.574
		İzleme	26	4.80	.49			
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney	Son-Test	26	13.84	4.21	25	-2.878	.008*
		İzleme	26	15.84	4.54			
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney	Son-Test	26	3.11	.76	25	.420	.678
		İzleme	26	3.03	.82			
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Deney	Son-Test	26	3.07	2.03	25	-1.929	.065
		İzleme	26	3.69	1.76			
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Deney	Son-Test	26	40.96	2.76	25	-5.235	.000**
		İzleme	26	44.00	2.20			

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

Çocukların sosyal bilgi işleme süreci puanlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda; sosyal ipuçlarını kullanma ($t_{25}=-2.878$, $p<.05$), tepki kararı ve değerlendirme ($t_{25}=-5.235$, $p<.05$) alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yüz ifadelerini tanıma ($t_{25}=.570$, $p>.05$), sosyal ipuçlarını yorumlama ($t_{25}=.420$, $p>.05$), tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ($t_{25}=-1.929$, $p>.05$) alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda izleme testi puanları ($\bar{x}=15.84$) son-test puanlarından ($\bar{x}=13.84$), tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda izleme testi puanlarının ($\bar{x}=44.00$) son-test puanlarından ($\bar{x}=40.96$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. İletişim Becerileri Puanlarının Deney Grubuna Ait Son-test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Aktif İletişimde	Deney	Ön-Test	26	67.96	7.25	25	-7.562	.000**

Bulunma		İzleme	26	77.84	2.20			
İletişim Değerlerini	Deney	Ön-Test	26	57.30	6.54	25	.118	.907
Dikkate Alma		İzleme	26	57.15	5.92			
İletişimde Kurallara	Deney	Ön-Test	26	72.73	6.93	25	-.352	.728
Uyma		İzleme	26	73.23	5.25			
Karşısındakine	Deney	Ön-Test	26	8.84	1.28	25	.625	.538
Olumlu Tepki		İzleme	26	8.69	1.22			
Gösterme								

*p<.05

Çocukların iletişim becerileri puanlarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma alt boyutu ($t_{25}=-7.562$, $p<.05$) izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İletişim değerlerini dikkate alma ($t_{25}=.118$, $p>.05$), iletişimde kurallara uyma ($t_{25}=-.352$, $p>.05$) ve karşısındakine olumlu tepki gösterme ($t_{25}=.625$, $p>.05$) alt boyutları izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda izleme testi puanlarının ($\bar{x}=77.84$) son-test puanlarından ($\bar{x}=67.96$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

“Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı”nın çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerileri durumuna etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, 12 hafta ve 24 oturumdan oluşan “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı” deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmada eğitim programı öncesi ve sonrası çocuklara uygulanan değerlendirme araçlarından elde edilen veriler sonucunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar alan yazındaki kaynaklar ile desteklenerek açıklanmıştır.

Çalışmada deney ve kontrol grupları çocukların sosyal bilgiyi işleme alt boyutları ön-test puanları arasında yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal ipuçlarını yorumlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutu puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepki kararı değerlendirme alt boyutlarında ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı belirlenmiştir. Çorbacı Oruç (2008) tarafından, erkek çocukların daha düşük sosyal davranış eğilimlerine sahip olduğu, sorunlu durumlarda alternatif çözümler üretme olasılığının daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Kız çocukların daha çözüm odaklı ve daha yüksek düzeyde sosyal davranış sergiledikleri ifade edilmiştir. Ayrıca erkek çocukların daha şiddetli ve zarar verici çözümler önerme eğiliminde oldukları, kız çocukların ise daha barışçıl ve yapıcı çözümler önerdiği belirtilmiştir. Öner ve Özbey (2022) tarafından cinsiyet temelli eşitsizlikler nedeniyle sosyal senaryolarda etkili çözümler üretme becerisinin kız çocuklarda, erkek çocuklara göre daha hızlı olgunlaştığı ifade edilmiştir. Yaşar (2019)'a göre; çocuklar duygularını doğru şekilde düzenlemeyi öğrendiklerinde, kendi eylemlerini kontrol etme konusunda daha yetkin hale gelmektedirler. Bu yeni keşfedilen yetenek aynı zamanda daha büyük bir ustalıkla sosyal bağlantılar kurmalarına ve sürdürmelerine olanak tanımaktadır. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmaması kontrol grubundaki kız çocukların sayısının fazla olması ile açıklanabilir.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki çocukların iletişim becerilerini değerlendirme alt boyutları arasında ön-test puanları incelendiğinde, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmaması için deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). İletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri sahip olmadığı, aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutlarının ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Temiz (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda, annelere verilen iletişim temelli eğitim sonucunda annelerin konuşma, dinleme, mesaj iletme, sözsüz iletişim kurma ve empati kurma becerilerinde önemli düzeyde ilerleme olduğu belirlenmiştir. Yavuzer (1998) tarafından çocuklarla konuşulup ilgi gösterildiğinde, kendilerini daha özgürce ifade etmeleri için motive oldukları ifade edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarına kitap okumanın, televizyon izlemeyi sınırlamanın, hikâye anlatan kasetler dinlemenin ve onları oyun gruplarına götürmenin çocukları daha fazla konuşmaya teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Erikson'un psikososyal gelişim teorisi, çocuğun sosyal çevresindeki ebeveynlerin, öğretmenlerin ve arkadaşların da dâhil olduğu bireylerin, çocuğun psikososyal büyümesinde çok önemli ve vazgeçilmez bir rol oynadığını belirtmiştir. Erikson özellikle okul öncesi yıllarda uygun çevre koşullarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle çocuk psikolojisi ve gelişimi konusunda uzmanlaşmış profesyoneller, okul öncesi döneme büyük önem vermekte ve bu dönemin genel gelişim sürecindeki hayati rolünün altını çizmektedir (Erden ve Akman, 1998). Çalışmada iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının kontrol grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. İletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının kontrol grubu lehine farklılaşması, kontrol grubundaki annelerin eğitim seviyelerinin yüksek olması ile açıklanabilir. Bu durum, annelerin eğitim seviyelerinin etkisi ile iletişim beceri seviyesinin yüksek olması, sağlıklı iletişim kurmanın öneminin bilincinde olmaları ve bu bilinç doğrultusunda çocuklara gerekli yaklaşımı sergiliyor olmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Çalışmada çocukların sosyal bilgiyi işleme alt boyutları deney ve kontrol grupları arasında son-test puanları incelendiğinde, yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama,

teпки kararı ve değerlendirme alt boyutları puanları deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutu puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda deney grubunun son-test puanları, sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda deney grubunun son-test puanları, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda deney grubunun son-test puanlarının kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Shapiro (1996) tarafından sosyal iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen ortamlarda büyüyen çocukların, stresli durumlara etkili başa çıkma mekanizmalarıyla yüzleşmeyi öğrendikleri için zihinsel dayanıklılıklarının arttığı ifade edilmiştir. Şenol ve Metin (2019) ise, bu becerileri geliştirmek için çocukları özel olarak tasarlanmış eğitim programları aracılığıyla akranlarıyla etkileşime girmelerinin önemini vurgulamıştır. Bandura sosyal öğrenme teorisinde, öğrenme sürecine katkıda bulunan bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler arasındaki etkileşimden bahsetmektedir. Bu teoriye göre gözlem yoluyla öğrenmenin ilk ve en önemli adımı dikkattir. Bu nedenle, eğitim ortamlarında çocukların dikkatini çekmek ve konuya olan bağlılıklarını artırmak için görsel unsurların ve gerçek hayattan modellemelerin bir araya getirilmesi oldukça önemlidir (Kayılı, 2020). Uygulanan eğitim programında kullanılan görsel materyaller ve yaratıcı drama etkinlikleri Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine örtüşmektedir. Sonuçların deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşması, verilen akran zorbalığı eğitim programının deney grubundaki çocukların yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepki kararı ve değerlendirme düzeylerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki çocukların iletişim becerileri alt boyutları son-test puanları incelendiğinde, aktif iletişimde bulunma, iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutları puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. İletişimde kurallarına uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutunda deney grubunun son-test puanlarının, kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde deney grubu lehine daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaşar Ekici (2018) tarafından erken çocukluk eğitimi almanın çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği ve bu gelişimde öğretmenlerin iletişim becerilerinin önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bovey ve Strain (2003) tarafından çocuklara, akranlarıyla başarılı bir şekilde

etkileşim kurmalarını sağlayan olumlu becerileri öğretmenin önemi vurgulanmıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, karşılıklı belirleyicilik ilkesi de dâhil olmak üzere çeşitli ilkelere dayanmaktadır. Bu ilke, bireysel faktörlerin, davranışların ve çevrenin karşılıklı olarak birbirini etkilediğini ve bu etkileşimlerin bireyin sonraki davranışlarını şekillendirdiğini ileri sürmektedir. Bu ilke, davranışın yalnızca birey veya çevre tarafından belirlenmediğini, daha ziyade ikisi arasındaki etkileşim tarafından belirlendiğini öne sürmektedir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2017). Çalışmada iletişim kurallarına uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmamasının nedeni, çocukların okula devam etme süreleri ve bu süreçte çocukların iletişim becerilerinde edinilen ilerleme ile açıklanabilir.

Çalışmada çocukların sosyal bilgiyi işleme alt boyut puanlarına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre deney grubunda; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından, sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından, sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutu son test puanları ön test puanlarından, tepki çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutunun son test puanlarının ön test puanlarından, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutu son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Olumsuz akran ilişkileri hem iç hem de dış sorunlara ve sosyal becerilerin eksikliği ile açıklanabilmektedir (Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Zorbalık davranışının önlenmesinde öğretmenlerin aktif müdahalesi ve izlemesinin esas olduğu, öğretmenlerin kullandıkları belirli yöntemlerin müdahale kararlılıkları kadar önemli olmadığı tespit edilmiştir (Kochenderfer-Ladd ve Pelletier, 2008). Öğretmenin zorbalığı önleme kararlılığı, zorbalıkla mücadele çabalarının başarısında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Small, Neilsen-Hewett ve Sweller, 2013). Küçükturan ve Keleş (2018) tarafından hem sosyal hem de duygusal gelişimin temel bir unsuru olan duygu düzenleme kavramı üzerinde durulmuştur. Duygu düzenleme kavramını, kişisel veya sosyal hedeflere ulaşmak için bireylerin duygusal durumlarını kontrol etmeye yönelik bilinçli çabası olarak tanımlamışlardır. Duygu düzenleme kişinin hedeflerine ulaşması için çalışırken, aynı zamanda duygusal tepkileri izlemekten, değerlendirmekten ve değiştirmekten sorumlu olan hem iç hem de dış süreçleri içermektedir. Vygotsky'ye göre dil en önemli psikolojik araçtır. İletişim, sosyal ilişkiler ve kişilerarası etkileşim için temel sosyal

araçtır. Vygotsky, paylaşılan sosyal süreçlerin içselleştirilmesinin gelişimsel değişimin temel mekanizması olduğunu öne sürmektedir. Vygotsky ayrıca öğrenme ve gelişimin birbirinden ayrılamayacağı ve birbirine bağlı olduğu savunulmaktadır (Gözün Kahraman, 2020). Çalışmada deney grubundaki çocuklara uygulanan akran zorbalığı eğitim programının kazanımlarının araştırmanın amacına hizmet ettiği ve bu nedenle çocukların sosyal bilgiyi işleme düzeyi alt boyutları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenebilir.

Çalışmada çocukların iletişim becerileri alt boyut puanlarına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma, iletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma alt boyutu son test puanlarının ön test puanlarından, iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutu son test puanlarının ön test puanlarından, iletişimde kurallara uyma alt boyutu son test puanlarının ön test puanlarından, karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutu son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuklarla gerçekleştirilen iletişimde çocuğa emir vererek konuşmak, çocuğa ahlak dersi vermek, çocuğa isim takmak, alay ederek konuşmak veya çocuğu tehdit ederek konuşmak, çocuğu sürekli yargılamak, eleştirmek ve suçlayıcı konuşmak çocukla olan iletişimin kalitesini düşürecektir (Soydan ve Aral, 2021). Çocuklar arasında gerçekleşen iletişimde de benzer durumların yaşanması zamanla akran zorbalığı durumlarının yaşanmasına neden olacaktır. Gürsoy ve Aydoğdu (2021) tarafından, çocuklarda dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminin normal seyrine bırakılmaması gerektiği, aksine çocuklarda konuşma ve dinleme becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır. Çalışmada çocuklara verilen akran zorbalığı eğitim programında çocuklarda başarılı dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiş ve toplum içerisinde bu çocukların ilerleyen dönemde çevresindeki akranlarıyla ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmeleri konusunda bu becerilerinin desteklenmesi sağlanmıştır. Çalışmada çocukların iletişim becerileri alt boyutlarında, aktif iletişimde bulunma, iletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşması uygulanan eğitim programının çocukların iletişim becerilerinde önemli etkisi olduğunu göstermektedir.

Çalışmada çocukların sosyal bilgiyi işleme alt boyut puanlarına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre deney grubunda; sosyal ipuçlarını kullanma, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını yorumlama ve tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda izleme testi puanları ve tepki kararı ve değerlendirme alt boyutu izleme testi puanlarının son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi puanlarının benzer olması, akran zorbalığı eğitim programının çocukların yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılmasında etkili olduğunu ve bu etkinin izlem sürecinde de devam ettiğini göstermektedir.

Çalışmada çocukların iletişim becerileri alt boyut puanlarına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma alt boyutu izleme puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. İletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları izleme puanlarının son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Aktif iletişimde bulunma alt boyutu izleme testi puanlarının son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların iletişim becerilerinde son test ve izleme testi puanlarının benzer olması, akran zorbalığı eğitim programının çocukların iletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki göstermede etkili olduğunu ve bu etkinin izlem sürecinde de devam ettiğini göstermektedir.

5.2. Sonuç

- Çalışmada çocukların sosyal bilgiyi işleme alt boyutlarının deney ve kontrol grupları arasında ön-test puanlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sosyal ipuçlarını yorumlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutu puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri sahip olduğu, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının ise deney ve kontrol grubunda benzer özelliklere sahip olmadığı saptanmıştır.

- Çalışmada iletişim becerileri alt boyutları deney ve kontrol grupları arasında, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. İletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri sahip olduğu, aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutlarının ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı görülmüştür.
- Çalışmada sosyal bilgiyi işlemede deney ve kontrol grupları arasında son-test puanlarında; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama ve tepki kararı ve değerlendirme alt boyutları puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Sosyal ipuçlarını yorumlama ve tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutu puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Çalışmada iletişim becerilerinde deney ve kontrol grupları arasında son-test puanları sonuçlarına göre; aktif iletişimde bulunma ve iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutları puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İletişim kurallarına uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca iletişim değerlerini dikkate alma alt boyutunda deney grubunun son-test puanları kontrol grubunun son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- Çalışmada sosyal bilgiyi işleme alt boyutları puanları deney grubunda; yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve tepki kararı ve değerlendirme alt boyutları son

test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; yüz ifadelerini tanıma alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal ipuçlarını yorumlama alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca tepki çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Çalışmada iletişim becerileri puanı deney grubunda; aktif iletişimde bulunma iletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. İletişim değerlerini dikkate alma alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İletişimde kurallara uyma alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca; karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutunda son test puanları ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- Çalışmada sosyal bilgiyi işleme sonucuna göre deney grubunda; sosyal ipuçlarını kullanma ve tepki kararı ve değerlendirme alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Yüz ifadelerini tanıma, sosyal ipuçlarını yorumlama ve tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması alt boyutlarının izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Sosyal ipuçlarını kodlama alt boyutunda izleme testi puanları son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca; tepki kararı ve değerlendirme alt boyutunda izleme testi puanları son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Çalışmada iletişim becerileri puanlarına göre deney grubunda; aktif iletişimde bulunma alt boyutu izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. İletişim değerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma ve karşısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları izleme puanları son test puanlarına

göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Aktif iletişimde bulunma alt boyutunda izleme testi puanları son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı’nın etkililiğini değerlendirmek amacıyla pilot okullar seçilerek, daha geniş çalışma grubunun bu eğitimden yararlanması sağlanabilir ve sonuçları değerlendirilebilir.
- 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı’nın farklı sosyo-kültürel düzeydeki çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanabilir ve elde edilen verilerle karşılaştırmalar yapılabilir.
- 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı’nın uygulamasına katılan çocukların daha sonraki öğrenim yaşantılarında iletişim becerileri, akran zorbalığı ve sosyal durumları algılama durumlarına yönelik boylamsal bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan ‘Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programı’nın kalıcılığı eğitim programının sonunda 3, 6 ve 12 aylık periyotlarla izlenebilir.
- Öğretmenler çocukların iletişim becerisi, akran zorbalığı ve sosyal durumları algılamaları destekleyici materyaller ve ortamlar hazırlayabilirler.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların iletişim becerileri, akran zorbalığı ve sosyal durumları algılamalarına ilişkin yöntem bilgilerini artırmak amacıyla ve aile katılım çalışmaları çerçevesinde, öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların iletişim becerileri, akran zorbalığı ve sosyal durumları algılama gelişimlerini desteklemede yapabilecekleri çalışmalar hakkında seminerler, konferanslar vb. düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Altunok, E. B. (2019). *Anne baba tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Aslan, Ö. M. & Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 63.
- Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 185-199.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Gültekin Akduman, G. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A. & Jarrett, E. (2000). *Parent-child communication and its perceived effects on the young child's developing selfconcept*. Paper presented at the Australian Institute of Family Studies Conference (7th, Sydney, Australia, July 24-26).
- Bayrakçı, M. (2007). *Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Bilir, Ş., Arı, M., Gönen, M., Üstün, E. & Pekçağlayan, N. (1998). *Okul öncesi eğitimcisinin rehber kitabı*. Ankara: Aşama Ltd. Şti.
- Bovey, T. & Strain, P. (2003). *Promoting positive peer social interactions. What works briefs? Administration for children, youth, and families (DHHS)*, Washington, DC.

- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-321.
- Cohen, N. J. (2010). The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. *Encyclopedia on Early Childhood Development and literacy*. 39–43.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 115(1), 74.
- Çabuk, F. U. (2021). Yaşamın ilk yıllarında akran şiddeti (Zorbalığı). *Sosyal Beşeri ve Eğitim*, 150.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Dagal, A. B. (2017). Investigation of the relationship between communication skills, social competence and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 164-171.
- De Castro, B. O. (2004). The development of social information processing and aggressive behaviour: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 87-102.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65(5), 1385-1397.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duh, M. (2016). Art appreciation for developing communication skills among preschool children. *CEPS Journal*, 6(1), 71-94.
- Duncan J, S. (1969). Nonverbal communication. *Psychological Bulletin*, 72(2), 118-137.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J., & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*, 21-35.
- Ergin, H. (2004). Okul öncesi dönem çocukları için iletişim becerileri ölçeklerinin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 181-199.
- Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Ezmeçi, F. & Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope Programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- Galejs, I., Dhawan, G. & King, A. (1983). Popularity and communication skills of preschool children. *The Journal of psychology*, 115(1), 89-95.
- Garton, A. F. & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 307-318.
- George. D. & Mallery. M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.

- Gooden, C. & Kearns, J. (2013). The importance of communication skills in young children. Research Brief. *Human Development Institute*.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kabaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Gözün Kahraman, Ö. (2020). Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı. Edt: Özcan Doğan. *Gelişim kuramları içinde*. 110-124. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 121-137.
- Gültekin Akduman, G. & Özaslan, H. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma durumları ile duyguları yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 1370-1376.
- Gürsoy, F. & Aydoğdu, F. (2021). Çocukla iletişim (Dinleme ve Konuşma). Edt: Mehmet Sağlam. *Çocuklarla iletişim içinde*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Gün, R. Ş. & Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123.
- Hakim, A. & Shoatz, S. (1991). *Enhancing oral communication skills of preschool children through partnerships, hands-on experiences and cooperation*, Unpublished Ed.D Thesis, Nova University.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84-108.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's voices on bullying in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133-141.

- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Karadaş, S. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kayılı, G. (2020). Sosyal öğrenme kuramı. Edt: Özcan Doğan. *Gelişim kuramları içinde*. 162-178. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum*. Boston: Pearson.
- Kochenderfer-Ladd, B. J. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Kuşçu, Ö. (2020). Ekolojik sistemler kuramı. Edt: Özcan Doğan. *Gelişim kuramları içinde*. 198-207. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Küçükturan, A. G. & Keleş, S. (2018). Sosyal duygusal gelişim. Edt: Aysel Köksal Akyol. *Erken çocukluk döneminde gelişim II içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118.
- Martz, J. (2017). *The impact of effective communication on the quality of parent-child interactions*. (Unpublished master's thesis). United States: Brandeis University.
- McDowell, D. J., Parke, R. D. & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development*, 11(4), 469-486.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi: 12. 06. 2023 Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

- Natori-Syverson, A. & Sadler, F. H. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children*, 11(3), 2-16.
- Ogelman, H. G. & Seven, S. (2012). The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1623-1643.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. *In Handbook of bullying in schools* (pp. 9-33). Routledge.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.
- Ömeroğlu, E. & Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öner, Ş. & Özbey, S. (2022). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgiyi işleme becerileri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 759-770.
- Önder, A., Balaban Dağal, A. & Şallı, D. (2015). 5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.

- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1),100-111.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Perren, L. (2000). Factors in the growth of micro-enterprises (Part 2): Exploring the implications. *Journal of small business and enterprise development*, 7(1), 58-68.
- Pound, L. (2011). *Influencing early childhood education:Key figures, philosophies and ideas*. Glasgow: Open University Press.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 95-104.
- Saarni, C. (2001). Cognition, context and goals: Significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-127.
- Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social development*, 8(2), 220-236.
- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Shapiro, J. P. (1996). *Invincible kids*. U.S. News & World Report, 121, 62-71.
- Shapiro, L. E. (2004). *101 ways to teach children social skills*. A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book. United States of America: Bureau for At-Risk Youth.

- Sharp, S. & Smith, P. K. (2003). *Understanding bullying*. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Small, P., Neilsen-Hewett, C. & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important?. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69-101.
- Soydan, S. & Aral, N. (2021). Çocukla iletişimde engeller. Edt: Mehmet Sağlam. *Çocuklarla iletişim içinde*. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Şenol, F. B. & Metin, E. N. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1445-1456.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Taharally, L. C. (1991). Fantasy play, language and cognitive ability of four-year-old children in Guyana, South America. *Child Study Journal*.21(1), 37-56.
- Tanrikulu, İ., Kandemir-Özdinç, N. & 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.
- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Uçar Çabuk, F. (2021). Yaşamın ilk yıllarında akran şiddeti (zorbalığı). *Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimlerine Genel Bakış*, 150-171.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. & Şepitçi, M. (2022). Okul öncesi çocuklarının akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 313-337.
- Vlachou, M., Botsoglou, K. & Andreou, E. (2013). Assessing bully/victim problems in preschool children: A multimethod approach. *Journal of Criminology*. (2), 1-8.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.
- Yaşar, M. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. Edt: Figen Turan ve Arzu İpek Yükselen. 74-86. *Çocuk gelişimi II okul öncesi dönemde gelişim* içinde. Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Yaşar-Ekici, F. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 290-305.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi*. 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğit, N., Alev, N., Altun, T., Özmen, H. & Akyıldız, S. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Ziv, Y. & Sorongon, A. (2011). Social information processing in preschool children: Relation to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 412-429.

EKLER

Ek 1: Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Eğitim Programının Çocukların Sosyal Durumları Algılamalarına ve İletişim Becerilerine Etkisi” adıyla, 14 Kasım 2022-6 Şubat 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada okul öncesi akran zorbalığı eğitim programının çocukların sosyal durumları algılamalarına ve iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket uygulaması 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 çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

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

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

Araştırmacı : Elif Dilay AÇA

İletişim bilgileri : sinanaca7@gmail.com

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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

İsim-Soyisim İmza: