

JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCIENCES

ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi ÇYBD Journal of Contemporary Administrative Science JCAS

Cilt 10, Sayı 2, EKİM 2023, ISSN 2564-7490 Vol. 10, Issue 2, OCTOBER 2023, ISSN 2564-7490

EYUDER Adına Dergi Yöneticisi
Dr. Öğrt. Üyesi Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Asst. Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Un.

Editör Yardımcısı

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Assitant Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Alan Editörleri

Section Editors

Eğitim Yönetimi

Educational Administration

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Un.

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Spor Bilimleri

Sports Science

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Un.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Assessment and Evaluation in Education

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Un.

Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Ün.

Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK Çankırı Karatekin Un.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Un.

Fen Bilgisi Eğitimi

Science Education

Doç. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Un.

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Asst. Prof. Dr. Duygu METİN PETEN Ege Un.

Okul Öncesi Eğitimi

Preschool Education

Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Assoc. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Un.

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Un.

Sınıf Eğitimi

Classroom Education

Doç. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Ün.

Assoc. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Un.

Sosyoloji

Sociology

Doç. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Un.

Türkçe Eğitimi

Turkish Education

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Un.

Türkçe Dil Editörü

Turkish Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Un.

İngilizce Dil Editörü

English Language Editor

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Un.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 10, Sayı 2, EKİM 2023, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol.10, Issue 2, OCTOBER 2023, ISSN 2564-7490

Bu dergi **Türk Eğitim İndeksi, SOBIAD ve Google Akademik** veri tabanında yer almaktadır. Bu dergi 2014 yılından itibaren yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal takes place at **Turkish Education Index SOBIAD, and Google Scholar** data base. This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN Amasya Un.
Assoc. Prof. Dr. Alperen GÖZLER Erciyes Un.
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Un.
Asst. Prof. Dr. Birgül ULUTAŞ Zonguldak Bülent Ecevit Un.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Un.
Assoc. Prof. Dr. Elisabed BZHALAVA, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN Mersin Un.
Assoc. Prof. Dr. Kamil YILDIRIM Aksaray Un.
Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI Akdeniz Un.
Assoc. Prof. Dr. Mohammed ALGHAMDI Albaha Un., Saudi Arabia
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Yozgat Bozok Un.
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Un.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Un., USA
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Un., USA
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Un.
Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Un.
Prof. Dr. Shabanov Djumali KAZIMOVICH Uzbekistan Tashkent State University, Uzbekistan
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Şahnaz Şahbazova Azerbaijani State University of Economics, Azerbaijan
Prof. Dr. Takahiro YAMANOI Hokkaido University, Japan
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Un.
Assoc. Prof. Dr. Turdubaeva NAZGUL Jusup Balasagyn Kyrgyz National Un., Kyrgyzstan
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet Baysal Un.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Un., USA
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Un.

Sayı Hakemleri

Doç. Dr. Gökçe KURT
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÖZASLAN
Dr. Öğr. Üyesi Mine KOYUNCU ŞAHİN
Dr. Yurdagül DOĞUŞ

Issue Referees

Assoc. Prof. Dr. Gökçe KURT
Asst. Prof. Dr. Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ
Asst. Prof. Dr. Hatice ÖZASLAN
Asst. Prof. Dr. Mine KOYUNCU ŞAHİN
Dr. Yurdagül DOĞUŞ

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırımaya İlişkin Fenomenolojik Bir
Araştırma.....36-56**
A Phenomenological Study on Mobbing Encountered by Preschool Teachers
Ayşe KAZANCI TINMAZ, Ece YILDIRIM

Derleme / Review

- Erken Çocukluk Dönemi Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Şekillenmesinde Aile Tipi, Kardeş ve
Arkadaşların Rolü57-67**
The Role of Family Type, Siblings and Friends in Shaping Gender Roles in Early Childhood
Tuğba ÖZÇELİK, Mine KOYUNCU ŞAHİN

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli ve akademik bir dergidir. ÇYBD’de yayınlanmak üzere; öğretmenlik eğitimi, eğitim bilimleri, yönetim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, nitel, nicel veya karma yöntemler araştırmaları ile tasarlanmış araştırma makaleleri gönderilebileceği gibi, kuramsal/kavramsal çalışmalar, yayınlanan çalışmalarla ilgili eleştiri yazıları, kitap eleştirileri, çeviri makaleler vb. de gönderilebilir. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi’nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)’un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. “Yayın Etiği”, “Araştırma Etiği” ve “Yasal/Özel izin belgesi alınması” ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir. ÇYBD, kör hakemlik süreçlerini uygulamaktadır. Makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir ve ihtiyaç halinde üçüncü hakemden görüş istenmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed academic journal published twice a year. To be published in JCAS, research articles designed with qualitative, quantitative or mixed methods research in the fields of teacher education, educational sciences, management sciences and social sciences as well as theoretical/conceptual studies, reviews of published studies, book reviews, translated articles can be submitted. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate". CYBD applies blind arbitration processes. The articles are sent to at least two referees and the third referee's opinion is requested in case of need.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırma İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma¹

Ayşe KAZANCI TINMAZ², Ece YILDIRIM³

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmanın incelenmesidir. Araştırmaya konu olan yıldırma olgusu nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu anaokullarında görev yapan 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesi ile okul öncesi öğretmenleri için yıldırmanın; anlamı, özellikleri, etkileri ile yıldırma verilen tepkiler ve yıldırmanın önlenmesi için öneriler temalarında kodlar ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre yıldırma; baskı yapma, kasıtlı dışlama olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar; okul yöneticileri başta olmak üzere veli ve meslektaşlarından söylesel ve eylesel yıldırma maruz kalmıştır. Yıldırma davranışı daha çok mesleğin ilk yıllarında gözlenmekle birlikte ilerleyen yıllarda da yıldırma maruz kalanlar bulunmaktadır. Yıldırmanın, failerin bireysel özellikleri ile örgüt yönetiminden kaynaklanan sebepleri vardır. Maruz kalınan yıldırma öğretmenlerin sağlığı ve iyi oluş hali ile iş yaşamını etkilemiştir. Kendini savunma, geri çekilme, yasal yollara başvurma, üst yönetime bildirme ve okuldan ayrılma yıldırma verilen tepkilerdir. Öğretmenleri duygusal olarak yıpratın, iş motivasyonlarını, psikolojilerini olumsuz etkileyen, yalnız hissettiren bu sürecin önüne geçmede demokratik bir okul kültürünün okulda inşa edilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin rollerinin belirginleşmesi ve toplumda okul öncesi eğitimin önemini anlaşılması için çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yıldırma, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni

A Phenomenological Study on Mobbing Encountered by Preschool Teachers

Abstract

This research aims to examine the mobbing faced by preschool teachers. The mobbing phenomenon, which is the subject of the study, was handled according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The research study group consists of eleven preschool teachers working in kindergartens. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect data. Content analysis technique was used in the analysis of the data. With the analysis of the interviews, codes emerged in the themes of meaning and characteristics of mobbing, effects of mobbing, reactions to mobbing, and suggestions for preventing mobbing for preschool teachers. The interviewees thought that mobbing is a kind of pressure, and deliberate exclusion. Participants have been exposed to discursive and operational intimidation from parents, school administrators, and colleagues. Although mobbing behavior is primarily observed in the first years of the profession, some are exposed to mobbing in the following years. There are reasons of mobbing offenders originated from personal characteristics as well as organizational management. Exposure to mobbing has affected teachers' health and well-being, as well as working life. It has been determined that self-defense, withdrawal, taking legal action, reporting to senior management, and dropping out of school are among the methods of coping with mobbing. This process affected the teachers psychologically, emotionally and socially. To prevent mobbing; a democratic school culture should be built at schools, the roles of preschool teachers should be clarified, and studies should be carried out to understand the importance of preschool education in society.

Keywords: Mobbing, Preschool Education, Preschool Teacher

Gönderim Tarihi (Received): 21.03.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 23.10.2023

¹ Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 26.08.2022 Sayı No: 2022:704)

² Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ayse.tinmaz@omu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-4795-3346

³ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ece_ece_1990@hotmail.com, ORCID No: 0009-0009-4441-1876

Giriş

Yıldırma, günümüzde örgütlerde çalışanları rahatsız eden ve örgüte zarar veren önemli bir konu olup kamu ya da özel farklı örgüt türlerinde yapılan araştırmalar çalışanların yıldırma ile maruz kaldığını göstermektedir (Çoban, 2014; Demirel, 2009; Esin & Aktaş, 2015; Namie, 2021; Özek, 2022; Suggala, Thomas & Kureshi, 2020; Thomas & Harris, 2021). Workplace Bullying Enstitüsü tarafından yapılan araştırma sonucunda Amerika'da çalışanların %39'unun işyerinde kötü davranışlardan muzdarip olduğu tespit edilmiştir (Namie, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'nün (2022) yayınladığı Dünya Ruh Sağlığı Raporu'na göre de çalışma çağındaki yetişkinlerin %15'inin bir ruhsal bozukluk yaşadığı ve işyerinde karşılaşılan şiddetin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirtilmektedir.

İlk kez Heinz Leymann (1990) tarafından, birisine karşı birlik kurma veya psikolojik terör biçiminde adlandırılan mobbing kavramı; ulusal literatürde psikolojik taciz (Demirel, 2009; Göktürk & Bulut, 2012; Tınaz, 2006) yıldırma (Akbaşlı, Diş & Durnalı, 2020; Baltaş, 2003; Çelebi & Taşçı-Kaya, 2014; Durusu & Cemaloğlu, 2019; Toker-Gökçe, 2006), psikolojik saldırı (Özdemir, Tosun, Bebiş, & Yava 2013), bezdiri (Sökmen & Mete, 2015) gibi farklı adlarla kullanılmıştır. Bu çalışmada ise kavramın "yıldırma" olarak kullanılması tercih edilmiştir. Yıldırma, "Çalışma yaşamında, bir veya daha fazla kişi tarafından sistematik bir şekilde bir kişiye yönelik düşmanca ve etik dışı iletişim." (Leymann, 1990), "Rahatsız edici davranışlarla kendini gösteren, zaman geçtikçe acı vermeye başlayan ve olayların sarmal biçimde hız kazandığı; çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç." (Tınaz, 2006a) biçiminde tanımlanmaktadır. Tanımlarda da ifade edildiği üzere yıldırma davranışından söz edebilmek için tutum veya davranışın bir süreç izlemesi, sistematik bir biçimde görülmesi ve mağdur konumundaki bireye zarar vermesi gerekmektedir. Yıldırma amaçlanan; kişiyi savunmasız kılmak ve zayıf düşürmek (Göktürk & Bulut, 2012), itibarını zedelemektir (Garrick & Buck, 2022).

Leymann (1996) yıldırma davranışını beş başlığa ayırarak toplam 45 davranış tanımlamıştır. Bunlar; (I) bireyin iletişim kurma imkanının kısıtlanması, işiyle ilgili konularda sözel saldırıya maruz bırakma, sözel tehditler gibi iletişime yönelik yıldırma, (II) iş arkadaşlarının bireyle konuşmasının yasaklanması, işyerinde izole edilmiş bir ortamda çalıştırma gibi sosyal ilişkilere yönelik yıldırma, (III) hakkında dedikodu yapma, alay etme gibi bireyin itibarına yönelik yıldırma, (IV) bireye önemli bir görevin verilmemesi, anlamsız işlerin yüklenmesi gibi mesleki durumuna yönelik yıldırma ve (V) tehlikeli işler verme, fiziksel olarak tehdit etme, cinsel taciz gibi fiziksel sağlığa yönelik yıldırma. Bu olumsuz davranışların yıldırma kapsamında değerlendirilebilmesi için haftada en az bir kez ve en az altı ay devamlılık göstermesi gerektiği belirtilmektedir.

Yıldırma, çalışma ortamında iş arkadaşları ve yönetim tarafından ortaya çıkabilir (Leymann, 1990). Tınaz (2006b) yıldırmanın hiyerarşik olarak yukardan aşağıya veya aşağıdan yukarıya dikey biçimde gözlemlenebileceği gibi aynı hiyerarşik konumda bulunanlar arasında yatay olarak da görülebileceğini belirtmektedir. Yukarıdan aşağıya yıldırmanın sebepleri arasında; sosyal imaja tehdit algısı, yaş farkı, kayırma veya politik nedenler gösterilmekte iken yatay yıldırma kiskançlık, nefret, düşmanlık sebepleri arasında yer almaktadır. Yönü fark etmeksizin yıldırmanın genel sebeplerine bakıldığında, bu duruma sebebiyet verecek temel faktörlerin; failin ve mağdurun bireysel özellikleri ve buldukları bağlam, yönetimin zayıflığı, etik dışı uygulamalar olduğu ve bu faktörlerin birbiri ile etkileşim içinde hareket ettiği belirtilmektedir (Davenport, Schwartz, & Elliott, 2014).

Yıldırmanın yönü ne olursa olsun çalışana ve örgüte pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Yıldırmanın çalışana etkileri konusunda Leymann sosyal ve psikolojik etkilere dikkat çekmektedir. Sosyal olarak; sosyal izolasyon, damgalama, gönüllü işsizlik, sosyal uyumsuzluk görülebilen, psikolojik olarak tam bir çaresizlik duygusu, öfke, endişe ve umutsuzluk biçiminde etkileri olabilir. Ayrıca depresyon, intihar, psikosomatik hastalıkların da yıldırma sonucu ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Leymann, 1990). Sağlık alanında yapılan bir meta analiz çalışmasında; çalışanlarda psikolojik şiddetle başlayan sürecin tükenmişliğe doğru evrildiği ve mobbing ile tükenmişlik arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Özek, 2022). Yıldırma sonucunda örgütte takım çalışmalarının zarara uğrayacağı, örgütün verimliliğinin düşeceği belirtilmektedir (Davenport,

vd., 2014). Verimliliğin yanı sıra örgütler için imaj kaybı da zararlar arasında gösterilmektedir (Ertürk, 2013).

Eğitim örgütleri de yıldırmanın karşılaştığı örgütlerdir (Çelebi & Taşçı-Kaya, 2014; Çoban, 2014; Nanto & Boydak-Özan, 2016; Toker-Gökçe, 2012). Yapılan araştırmalar, öğretmenler yıldırma ile karşılaştıkça örgüt sağlığının zarar gördüğünü (Cemaloğlu, 2007) göstermekte ve yıldırma sonucu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı (Ertürk, 2015), örgütsel bağlılıkları (Akgül, 2020; Karakoç, 2016), iş performansları (Çetin, Özözen-Danacı & Kuzu, 2020) düşmektedir. Öğretmenler yıldırma maruz kaldıkça; tükenmişliğin (Turhan & Ergel, 2015), örgütsel sinizmin (Akkoc, 2020; Ayık, 2022; Cansever, 2017; Taştan, 2019), örgütsel sessizliğin (Akkoc, 2020) arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Farklı okul kademelerinde yapılan bu nicel araştırma sonuçları yıldırmanın eğitim kurumlarında olumsuz sonuçlarına işaret etmektedir. Bu çalışmaların yanında ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma algısını nitel yöntemle inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Ak Küçükçayır, 2016; Altunay, Oral & Yalçınkaya, 2014; Bozbayındır & Eken, 2018; Can & Çağlar, 2017; Çelebi & Taşçı-Kaya, 2014; Koçak, 2018). Görüldüğü üzere bir araştırma konusu olarak yıldırma ile ilgili çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırma ile ilgili ise sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yıldırma konusunu alan bir sistematik derleme çalışmasında da yıldırma konusunda nicel araştırmaların ağırlıklı olduğu ve Türkiye’de okul öncesi düzeyde çalışmaların çok sınırlı olduğu belirtilmiştir (Dolapçı & Cemaloğlu, 2022). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sorunlarını araştıran çalışmalarda yıldırma, tespit edilen sonuçlar arasında yer almaktadır (Bayar, 2021). Karşılaşılan bu sorunun okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri çerçevesinde derinlemesine çözümlenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Elde edilen bulguların ilgili literatüre katkı sağlamanın yanında yıldırma maruz kalmış veya maruz kaldığını henüz fark edemeyen öğretmenlerin karşılaştıkları süreci anlamlandırabilme ve yıldırmanın olası etkilerine karşı önlem alabilmeleri konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmanın derinlemesine incelenmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenleri yıldırma kavramını nasıl anlamlandırmaktadır?
- Okul öncesi öğretmenleri karşılaştıkları yıldırma davranışlarını nasıl açıklamaktadır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmanın etkilerine yönelik algıları nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma tepkileri nasıldır?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okullarda yıldırmanın önlenmesine yönelik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma desenleri arasında yer alan olgubilimdir. Olgubilim deseni, farkında olunan durum ve deneyimlere yönelik derinlemesine bir anlayış ortaya koymayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın odağındaki olgu, yıldırma deneyimidir. Yıldırma deneyiminden bahsedebilmek için bireyin sistematik olarak yıldırma maruz kalması, yıldırma belli bir süre deneyimlemiş olması gerekmektedir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları yıldırma derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 11 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, çalışmanın problemi doğrultusunda belirlenen niteliklere katılımcıların sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Yıldırma bahsedebilmek için Leymann (1996) en az altı ay sürekliliğe dikkat çektiği için katılımcıların belirlenmesinde en az iki eğitim öğretim dönemi yıldırma maruz kalmış olma ölçütü olarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme ile de yıldırma deneyimi olan öğretmenlerin bu deneyimi yaşadığını düşündüğü öğretmenleri önermesi ile farklı katılımcılara ulaşılması sağlanmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Eğitim Durumu	Cinsiyet	Kıdem (yıl)	Görüşme süresi
Zeynep	Lisans	Kadın	13	42 dk
Elif	Lisans	Kadın	9	44 dk
Sevda	Yüksek Lisans	Kadın	7	44 dk
Ebru	Lisans	Kadın	10	62 dk
Nihal	Lisans	Kadın	13	55 dk
Büşra	Lisans	Kadın	11	52 dk
Ali	Yüksek Lisans	Erkek	17	42 dk
Sevgi	Lisans	Kadın	10	48 dk
Gül	Lisans	Kadın	10	47 dk
Aslı	Lisans	Kadın	10	60 dk
Eda	Lisans	Kadın	16	53 dk

Tabloda görüldüğü üzere, görüşmeye katılan öğretmenlerin birisi dışında diğerleri kadındır. İki kişi yüksek lisans, altısı lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri 7-17 yıl aralığında değişmektedir.

Verinin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplamada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında yıldırma, psikolojik şiddet, psikolojik taciz, mobbing, bezdirme kavramları literatürde taranmış ve dokuz soruluk soru havuzu oluşturulmuştur. Soru ifadelerinde katılımcıların yıldırma deneyimlerini ortaya çıkaracak sonda sorulara da yer verilmiştir. Ardından taslak görüşme formu bir Türkçe dil uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir eğitim bilimleri bölümü öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen görüşler doğrultusunda soru sayısı sabit kalmakla beraber bir soru ifadesi değiştirilmiştir. Bu haliyle form iki öğretmene soruların anlaşılabilirliğinin incelenmesi amacıyla sunulmuş ve sorular anlaşılır bulunmuştur. Tüm bu aşamalar neticesinde görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formunda kişisel bilgiler yanında araştırmanın amacı ile ilgili dokuz tane açık uçlu soru ve sonda sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulara; “*Yıldırma kavramı sizin için neyi çağrıştırmaktadır? Meslek hayatınızda yaşadığınız yıldırma örneği verir misiniz? Karşılaştığınız yıldırma sizi nasıl etkiledi? Sizce yıldırma önlenemez bir olgu mudur?*” örnek verilebilir. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 26.08.2022 tarihinde 2022-704 sayılı alınan etik kurul izni sonrasında görüşmeler başlamış ve iki ay sürmüştür. Veri toplamayı sonlandırmaya kod doygunluğuna göre karar verilmiştir. Görüşmelerin tamamında katılımcıların rızası ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 42-62 dakika aralığında sürmüştür.

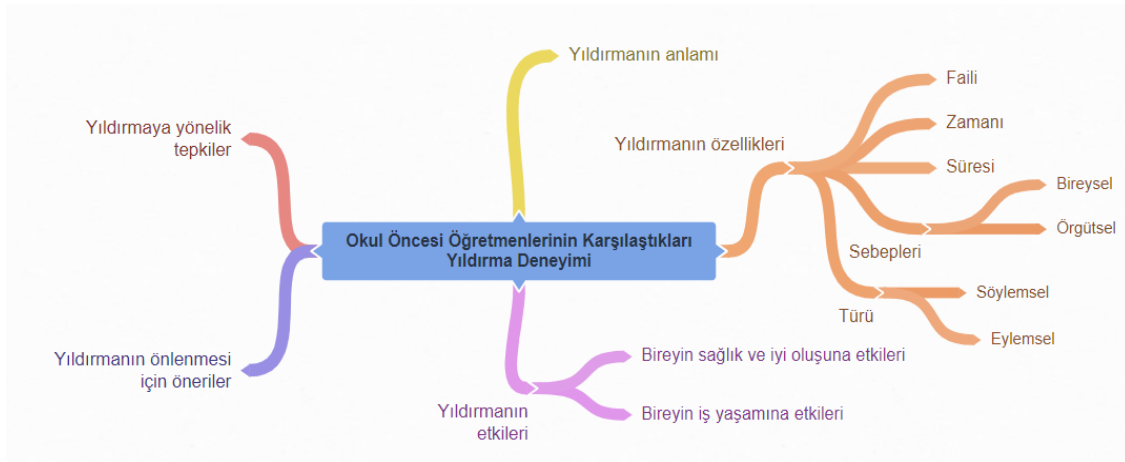
Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için nitel içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İlk olarak ses kayıtları yazıya aktarılmış ve 45 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Ses kayıtları ve metinler birkaç defa okunarak veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Daha sonra her bir soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar üzerinde ön kodlama yapılmıştır. Yapılan ön kodlama üzerinde tekrar çalışarak kodlamaya son hali verilmiştir. Elde edilen kodlar, alt tema ve temalar altında gruplandırılarak analiz işlemi devam etmiştir. Yıldırmanın; sebepleri ve türünde ayrıca kategori ortaya çıkmıştır. Bulguların sunumunda katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Bulgularda tema ve alt temalar, Coogel aracılığı ile görselleştirilmiş ve tablolarda detaylı olarak kodlara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğini artırmak için birtakım öneriler sunulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu kapsamda araştırma güvenilirliğinin sağlanması için görüşme öncesinde katılımcılarla bir süre sohbet edilmiş ve katılımcıların rahat cevap verebilmeleri için görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmıştır. Alınan ses kaydının sadece araştırmacılar tarafından araştırma kapsamında kullanılacağı ve araştırma metninde kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcılar için farklı isimler kullanılmıştır. Ayrıca görüşmeler yazıya geçtikten sonra incelemek isteyip istemedikleri sorularak çıkarmak istedikleri bölümlere yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın iç

geçerliği için bulguların kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiş, dış geçerliği için ise araştırma yönteminde araştırma süreci ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir.

Bulgular

Katılımcı görüşlerinin çözümlenmesi sonucunda; yıldırmanın anlamı, yıldırmanın özellikleri, yıldırmanın etkileri, öğretmenlerin yıldırımaya yönelik tepkileri ve yıldırımaya karşı öneriler temalarında bulgular ortaya konulmuştur. Şekil 1’de tema ve alt temalar görülmektedir.



Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma deneyimine yönelik analiz şeması

Aşağıda elde edilen bulgular katılımcı görüşleri ile desteklenerek sırayla paylaşılmıştır.

1. Yıldırma Kavramına İlişkin Bulgular

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yıldırımaya nasıl anlamlandırdığına yönelik elde edilen verinin çözümlenmesi ile sekiz kod ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine göre yıldırma kavramı; baskı yapma, adaletsiz tutum ve davranış, kasıtlı dışlama, gözetleme, arkadan konuşma, pasifleştirme, rencide etme, etik dışı davranış olarak açıklanmıştır.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıldırma Kavramına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Zeynep	Elif	Sevda	Ebru	Nihal	Büşra	Sevgi	Ali	Aslı	Gül	Eda
Yıldırmanın anlamı	Baskı yapma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Adaletsiz tutum ve davranış			x	x					x	x	x
	Kasıtlı dışlama			x	x	x			x	x	x	x
	Gözetleme			x				x		x		
	Arkadan konuşma						x	x				
	Pasifleştirme								x		x	
	Rencide etme						x					
	Etik dışı davranış											x

Katılımcılardan; Sevda, “Bireyin birçok konuda mağdur edilmesi, haksızlığa uğraması, adil bir ortamın birey için var olmaması anlamına gelir bence. İnsanların duygusal anlamda çöküş yaşamalarına hatta sağlıklarının bozulmasına sebep olabilir...” biçiminde tanım yaparken Ebru yıldırma kavramını doğrudan okul yönetimi ile ilişkilendirerek tanım yapmıştır: “Öğretmenin moralini bozacak, motivasyonunu düşürecek işini muntazam şekilde yapmasını engelleyecek her türlü ayrımcı baskıcı idare tutumudur...”; Nihal, “...insanın, bir grubun bir kimseye yapmış olduğu psikolojik saldırı, şiddet veya kabadayılık... kişiyi dışlayıcı bir harekette bulunulması, rencide olarak nitelendirebiliriz...”; Gül, “...Hukukuna uydurup etik olmayan biçimde davranmak... kişinin işini yapmasını engelleyecek her şey...” biçiminde yıldırımaya ifade etmiştir. Ali ise yıldırma sebepleri

üzerinden kavramın ortaya çıkışına yönelik, “Çok sevilen biriysen veya işini onlara göre daha iyi yapıyorsan veya kişisel olarak yöneticimize veya iş arkadaşlarımızla bir sıkıntınız varsa seni o ortamdan uzaklaştırmak için, oradan koparmak için yani kasıtlı, sürekli yaptıkları davranışlar diyebiliriz.”; şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırma ile İlgili Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları konusunda elde edilen bulgulara göre; yıldırmanın faili, türü, sebepleri, süresi, zamanı alt temaları ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırmanın Özelliklerine Yönelik Ulaşılan Bulgular

Alt Tema	Kategori*/Kod	Zeynep	Elif	Sevda	Ebru	Nihal	Büşra	Sevgi	Ali	Aslı	Gül	Eda
Yıldırmanın faili	Veli	x	x	x	x	x	x	x				
	Okul yönetimi	x		x	x	x		x		x	x	x
	Meslektaş Yardımcı personel	x				x			x			x
Yıldırmanın türü*	Söylemsel	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Eylemsel	x		x	x	x	x		x	x	x	x
Yıldırmanın süresi	İki eğitim dönemi	x	x	x		x	x	x	x			x
	İki eğitim döneminden fazla				x					x	x	
Yıldırmanın zamanı	Mesleğin ilk 2 yılı	x	x	x		x	x		x			x
	3 yıl ve sonrası				x			x		x	x	x
Yıldırmanın sebepleri	Öğretmene bakış		x	x	x	x	x	x			x	x
	Güç gösterisi			x	x					x	x	x
	Rekabet	x		x								
	Yetki kaybetme endişesi					x		x		x		
	Bencilik	x				x			x			
	Hırs, kıskançlık	x				x			x	x	x	x
	Baskıcı yönetici anlayışı			x	x						x	
	Zayıf yönetim becerileri			x	x					x	x	x
	Gruplaşmalar								x		x	x
	Bireysel mutsuzluklar			x								
Cinsiyetçi yaklaşım								x				

*Yıldırmanın türü ile ilgili sütun kategori için diğerlerinde kod için kullanılmıştır.

Katılımcıların yıldırma ile ilgili yaşadıkları kişiyeye yönelik görüşleri incelendiğinde; ikisinin veli, okul yönetimi ve meslektaşları tarafından, üçünün veli ve okul yönetimi tarafından yıldırma ile karşılaşmış olduğu görülmüştür. Katılımcılardan Elif ve Büşra sadece veli tarafından, Aslı ile Gül sadece okul yönetiminden, Ali sadece meslektaşları tarafından, Eda hem okul yönetiminden hem de yardımcı personel tarafından yıldırma ile karşılaşmıştır. Sevda, Ebru ve Sevgi okul yönetimi ve velilerden, Zeynep ile Nihal ise bunlara ek olarak meslektaşlarından yıldırma ile karşılaşmışlardır. Ebru, Aslı ve Gül yıldırma ile iki eğitim öğretim döneminden fazla maruz kalırken diğerleri iki eğitim öğretim dönemi maruz kalmıştır. Ebru, Sevgi, Aslı, Gül mesleklerinin üçüncü yılı sonrasında yıldırma ile karşılaşmışlardır. Ebru, Sevgi, Aslı, Gül mesleklerinin üçüncü yılı sonrasında yıldırma ile karşılaşmışlardır. 16 yıl mesleki kıdeme sahip Eda öğretmen mesleğinin ilk yılında iki dönem boyunca yaşadığı yıldırma ile karşılaşmış ve on yılı aşttıktan sonra okuldaki yardımcı personelden yaşadığı yıldırma ile karşılaşmıştır. Eda öğretmen mesleğinin ilk yılında okul müdürünün yaptığı ayrımcılıktan ötürü iki eğitim dönemi yıldırma yaşamıştır. Sınıfta ihtiyaç duyulan malzemenin adaletli dağıtılmaması, alaycı ifadeler, küçük düşürmeye çalışma yaşadıkları durumlar arasındadır. Mesleğinin on yılını aşttıktan sonra ise okulda görevli olan yardımcı personelin sözlü tacizlerine maruz kalmış ve okul mutfağında kişisel eşyaları kasıtlı bir biçimde personel tarafından kırılmıştır. Olay sonunda dilekçe ile yazılı şikayette bulunmuştur. Diğer bir örnek olarak en uzun süre yıldırma ile karşılaşan Gül’ün deneyimi verilebilir. Gül öğretmen, beş yıl görev yaptığı okulda okul müdüründen yıldırma ile karşılaşmıştır. Okul müdürünün okulda iki öğretmen ile

aşırı samimi olup diğerleri ile sınırlı iletişim kurması dikkat çekicidir. Branşı gereği okul müdürü ile sık iletişim kurması gerekirken müdürün iletişim kanallarını kapatması, görmezden gelmesi, öğrencileri için sunduğu fikirlerin dikkate alınmaması kendisinde ciddi bir motivasyon kaybına yol açmıştır. Görev süresi dolmasına rağmen özel sebeplerden ötürü o okulda çalışmaya devam eden Gül, yeni okuluna geçtikten sonra yaşadığı olumsuz sürecin kendini ne kadar derinden etkilediğini gördüğünü belirtmektedir.

Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı yıldırma söylemsel ve eylemsel olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Elif ve Sevgi sadece söylemsel yıldırma maruz kalmışken diğerleri hem söylemsel hem de eylemsel yıldırma maruz kalmıştır. Tablo 4'te ulaşılan kodlara yer verilmiştir.

Tablo 4
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırmanın Türü

Alt tema	Kod	Katılımcı
Söylemsel	Gereksiz ve yersiz eleştiri	Elif, Sevdâ, Büşra, Sevgi, Ali, Aslı
	Fikirlerini dikkate almama	Ebru, Gül
	Azarlama (küçük düşürme)	Sevdâ, Nihal, Ali, Aslı, Gül, Eda
	Başarının, çabanın takdir edilmemesi	Sevdâ, Ebru, Nihal, Ali, Gül
	Kıyaslama	Zeynep, Sevdâ, Sevgi
	Sınıf içi etkinliklere müdahale	Elif, Büşra
	Dedikodu	Büşra, Sevgi, Ali, Aslı
	Bilgi saklama	Zeynep, Gül
	Tehdit etme	Sevdâ, Ebru, Büşra, Aslı
	Bağırma	Sevdâ, Aslı
	İletişim kurmaktan kaçınma	Ebru, Aslı, Gül
	Sözlü taciz	Eda
	Eylemsel	Aşırı kontrol ve denetim
İş yapmasını engelleme		Ebru, Aslı
İş yükünü artırma		Zeynep, Ebru, Aslı
Uygun olmayan vakitlerde telefonla rahatsız etme		Elif, Büşra
Ayrımcılık yapma		Sevdâ, Ebru, Ali, Aslı, Gül
Görmezden gelme		Ebru, Aslı, Gül
Veliyi kışkırtarak öğretmeni şikâyet ettirme		Ebru
Haksız yazılı suçlama		Sevdâ
Kişisel eşyaya zarar verme		Eda

Söylemsel yıldırma arasında; gereksiz ve yersiz eleştiri, fikirlerini dikkate almama, azarlama, çabanın takdir edilmemesi, iletişim kurmaktan kaçınma, dedikodu yapma, sınıf içi etkinliklere müdahale, bilgi saklama, kıyaslama, bağırma, tehdit etme, sözlü taciz kodları ortaya çıkmıştır. Eylemsel biçimde karşılaşılan yıldırma; görmezden gelme, aşırı kontrol ve denetim, iş yükünü artırma, uygun olmayan vakitlerde telefonla rahatsız etme, iş yapmasını engelleme, ayrımcılık yapma, haksız yazılı suçlama, kişisel eşyaya zarar verme ve yöneticinin veliyi öğretmene karşı kışkırtarak şikâyet ettirmesi kodları ortaya çıkmıştır.

Söylemsel yıldırma arasında ortaya çıkan küçük düşürme ve eylemsel yıldırma arasında görülen haksızca yazılı suçlamaya Sevdâ'nın yaşadığı olay örnek verilebilir. Sevdâ okul müdürünün veli-öğretmen arasında yaşanan sorunda kendini desteklememesi ve küçük düşürmesini şu şekilde açıklamıştır:

“... Biliyorsunuz ki 23 Nisan Bayramları tüm çocuklar için değerlidir ve hazırlıklar birkaç ay öncesinden başlar. Veliler de aynı şekilde tüm imkanlarını sağlamaya çalışırlar. O yıl valilik tarafından gelen bir yazıda kutlamalara velilerin alınmaması bildirildi. Bu durumu açıklamak da bize düştü. Velilere böyle bir şeyi söylemek için seçilmek ateşe atılmak gibiydi... velilere durumu açıklamaya çalışırken kargaşa çıktı, üstümüze yürüdüler ve sonra da müdürün odasına gittiler... müdürün durumu düzelttiğini, düşüğümüz durumdan bizi kurtaracağını düşünmüştük fakat durum hiç de öyle değildi. Müdürümüz bizi çağırduğunda boş kağıtları müdür yardımcısına

vererek hakkımızda tutanak yazmasını istedi. Emre uymamak ve velileri galeyana getirip müdürün yanına gitmelerini istemekle suçlandık. Bizi bu kadar çabuk gözden çıkarmasını anlayamadım açıkçası. Durumun anlaşılması için dil döktüğümü ağladığımı hatırlıyorum ve sonucunda hiçbir özür olmadan odadan çıkarıldığımızı...” Sevda

Sevda yukarıda belirtilenlerin yanında okul müdürünün başarıyı takdir etme yerine sürekli karşılaştırma yaparak yıkıcı bir etki yarattığını şöyle açıklamıştır: “...Okul öncesinde her sene yapılan sergi var. Zümre başkanı olduğum sene, bu konuyla ilgili birçok kez uyarılarda bulunmuştu. En son başka bir okul ile karşılaştırma yapmasına tahammül edemedim. Yaptıklarımızı hiç yerine koymasına dayanamadım. Sesimi çıkardım fakat öyle bir bağırış tepkiyle karşılaştım ki hafif baygınlık geçirdim. Daha sonra duruma ilgili çalışan ablaya değerli bir öğretmen olduğumu söylemesini istemiş. Keşke verdiğim emekleri görseydi. Çünkü okul ve çevresinde gerçekten ismi duyulan bir öğretmen olmuştum. İşime olan bağlılığım ve sorumluluğumu görmedikçe ve üstüne böyle şeyler yaşadıkça kendimi yetersiz hissediyordum. Kendine karşı acımasız olan ben, bu durum karşısında gerçekten zor günler yaşadım.”

Ebru, karşılaştığı yıldırımın başlıca aktörünün okul müdürü olduğunu şöyle açıklamıştır:

“... veliyle problem yaşadım ve yönetici velinin tarafını tuttu, veliye hoş görünmek istediler o yüzden de beni gözden çıkardı. Oysaki veliden yana ciddi bir şikayetim vardı. Sınıfa geliyor çıkmıyordu. Uyar uyar işe yaramadı... idare, ben çekiyim konuşmayayım olayı örtbas edeyim velinin gözünde bir problem oluşmasını istedi... hatta veliyi beni şikayet etmesi için yönlendirdi, veli beni şikayet etti. Şikayet ettiğinde açıkçası olay çözüldü çünkü benim haklı olduğum anlaşıldı. Ben veliden kurtuldum ama bu süreçte idareyle yaşadıklarım beni çok olumsuz etkiledi çünkü veli okula gelip tehdit etti, eşimi tehdit etti, eşimle aynı okulda çalışıyorum... velinin tehdit ettiğini gördüğü halde müdür yanımıza gelmedi, neden diye sorduğumuzda canım istemedi dedi, düşünebiliyor musunuz... ilçe duyunca idarenin de bizim üstümüzdeki baskı arttı. İş yapamaz hale geldim... yaptığımız etkinlikleri engellemek istedi, yapamazsınız dendi. Düşünün gezi düzenliyoruz, dilekçe veriyoruz, aynı dilekçeyi üç kere geri gönderiyor, uğraştırıyor, eksik bulmaya engellemeye çalışıyor...”

Müdürün ayrımcı davranması ile ilgili olarak Ebru ayrıca şu örneği vermiştir: “... Mesela bir gün bütün öğretmenler dersten çağırılmış ve pasta kesilmiş, benim yardımcım bile gidip pasta yiyor beni çağırıyor. Bir de müdür gelip diyor ki sen zaten gelmezdin değil mi?” Aslı öğretmen de bir yıl boyunca okul müdüründen yıldırımaya maruz kaldığını düşünmektedir. Müdürün kendisi ile konuşurken yüzüne bakmaması, dönem sonu hazırladığı öğrenci karnesini yapıcı bir öneri getirmeden “olmamış” diyerek dört kez hazırlatması, iletişim kurmaktan kaçınma ve iş yükünü artırmaya örnek verilebilir.

Sevda ve Sevgi de okul müdürünün “kontrol” anlayışından kaynaklı yaşadığı sorunu aşağıdaki biçimde açıklamışlardır:

“Okul müdürümüz sürekli müdür yardımcısını göndererek kontrol ediyordu bizleri. Üstelik kamera ile de sınıfımı izliyordu. Kapılarda minik cam pencerelerden de ara ara gelip izlediğini söylediler. Birkaç kere ben de şahit olmuştum. Sanki her yerde onun göz hapsindeydik. Bir gün farkında olmadan sınıf kapısında çalışan temizlik görevlisi ile diyaloga geçtim diye hemen müdür yardımcısını göndermişti. Açıkçası çok stres veriyordu sürekli izlenilmek...” Sevda
“İdaremez mesela sürekli sınıftaydı, sürekli hangi etkinliği yaptığımız haftalar öncesinden istiyordu. Beğenmezse değiştiriyordu, kendi etkinliğini yaptırmaya çalışıyordu. Veliyle iletişime girdiğimiz zaman veli gidince hemen odaya çağırıyor böyle demeniz lazımdı şunu söylemeniz lazımdı gibi öğütler veriyordu... sürekli ekşiğini görüp açığını aradığı için önce kendini sorguluyorsun... bir gün onun

odasında biz defterlerinizi yazıyorduk sandalye yoktu, ben onun sandalyesine oturmuştum ertesi gün ise beni odasına çağırmıştı işte, 'hocam, oturduğunuz yere dikkat edin, orası benim sandalyem', dedi." Sevgi

Elif, mesleğinin ilk yıllarında velisinden gördüğü yıldırımadan bahsetmiştir. Velinin etkinliklere karışması, etkinliklerin amacını sorgulaması, çocuğunun terlemesi, tuvalete gitmesi vs. bakımı ile ilgili gereksiz ve çok geç saatlerde aramasını örnek olarak vermiştir.

"İlk yıllarımda tecrübesiz olduğum için velilerimden gördüm ... okulda yaptırdığım etkinliklere veliler takılıyorlardı, bu etkinliğin amacı neydi gibi... Nasıl diyeyim sürekli aramak, işte aramaması gereken saatlerde. Çocuğun okuldaki bazı sorumluluklarını da bize bindirdiler... çocukların okulda kaybettikleri araç gereçleri diyelim ki işte sulukları kalemleri vs. bunlar neden yok, gibi gereksiz aramalardan bahsediyorum. Gece mesela çok geç saatlerde 10, 11. Sonuçta bizim de bir aile düzenimiz var..."

Elif, veliden gördüğü bu yaklaşımın okul öncesi öğretmenliğine bakışın "bakıcılık"tan öteye gidememesi ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca velinin hakkında dedikodu yapması, mesleğine saygı duymaması kaynaklı yaşanan süreci şöyle açıklamıştır:

"Öğrencinin ailesi öğrencinin üstün zekalı olduğunu düşünüyordu ama bununla ilgili hiçbir belgesi, hiçbir raporu yoktu. Çocuk başkalarına vurabilir, çocuk kafasına göre bağırabilir, çağırabilir, etkinliklere katılmayabilirdi onlara göre, aile böyle istiyordu... ben bunu yapmadığım için de gece gündüz aramalar ve sokakta gördüğünde bu öğretmen hiçbir şey bilmiyor tarzında konuşmalar ve çocuğuna karşı hiçbir uyarıda bulunulmaması, idareye gelip durmadan şikayet etme, ilçe milli eğitime gidip şikayet etme... hiçbir karşılık alamadığımda daha çok öfkeleniyordu aile, hem çocuğunu okula gönderiyordu hem hiçbir velinin şikayetini kabul etmiyordu, hem de çocuğuna ayrıcalıklı davranılmasını istiyordu ve bunların bütün sorumlusu olarak da beni görüyordu..."

Sevgi de yıldırımaya veliler tarafından maruz kaldığını aşağıdaki düşüncelerde belirtmiştir:

"... velilerim tarafından ayrı bir grup kurulması, gruptan olur olmaz işte şikayetlerini birbirlerine bildirmeleri, birbirlerini olumsuz etkilemeleri... birbirlerini kıskartması sonucu olumsuz dönüşleri insanı soğutuyor. Bunlar uzun süreli olursa artık yaptığın işten mutlu olmuyorsun, sanki bir eksik varmış da sen daha öncesinde görmemişsin gibi belli bir süre öyle etkiliyor... daha farklı kurumdan gelen öğrencimin annesinin beklentilerini okul olarak karşılayamadığımız için, çünkü geldiği kurum aktivite olarak materyal olarak daha zengin bir okulmuş, beklentileri karşılanamayınca olumsuz düşüncelerini sınıfa yansıttı işte onun arkasından diğer veliler geldi..."

Ali, mesleğinin başlarında meslektaşlarından gördüğü yıldırma davranışını şöyle açıklamıştır:

"...benim iş arkadaşlarımla sıkıntılar vardı şöyle. Ben oraya yeni gelmiştim adaptasyon sürecindeydim fakat orada senelerdir çalışan üç tane öğretmen kendileri bir düzen kurmuşlar, velilerle belli bir iletişim şekli kurmuşlar... ben bunun dışına çıkıp velilerimize daha samimi iletişim kurmam, kapıda bir görüşmem, bir konuşmam, hal hatır sormam kendileri yapmadığı için gözüne batmaya başladı... sadece onla da kalmadı, okulda yemekhane kullanımı, sınıf kullanımı yaptığım her şey onlara sorun olmaya başlamıştı..."

Eda ise mesleğinin başında okul müdürü tarafından maruz kaldıklarına şu örneği vermiştir:

“Okul müdürü çeşitli şekillerde, sürekli şekilde sürdürdü. Okul malzemelerini diğer sınıfa yağdırıp benim sınıfıma vermedi, göz göre göre ayrımcılık yapıyordu. Ses çıkarınca üzerime yürüdü ... diğer anasınıftı öğretmeni de kadındı. Onunla gayet ilişkileri iyiydi. Mesela ona hitap ederken hoca hanım diye hitap ediyordu bana hitap ederken ... hanım diye hitap ediyordu. Yani sen öğretmen değilsin tavırları...”

Eda ayrıca yardımcı personelden yıldırımaya maruz kalmıştır. Okulda görev yapan yardımcı personel başlarda sözel taciz ile rahatsız etmiş sonrasında kişisel eşyasına zarar vermiştir. Eda yaşadıklarını şu şekilde açıklamıştır:

“... ben çocuklarımla yalnız yaşayan bir kadınum. Eşimden ayrıldım... yardımcı personel işte hocam bir şey lazım olursa falan diyor iyi niyetliydi. Hocam, dedi evinin manzarası çok güzel, bir gün dedi gelelim. Dedim ki eşinizle beraber gelebilirsiniz. Öyle deyince adam bozuldu... Sonra bir gün çocuklarımı denize götürdüm. Denizin kenarında oturdum ben kitap okuyorum. Çocuklarım denize girdiler. Orda onu gördüm selamlaştık, geçtik. Okula gittim. Okulda bana dedi ki işte ya ben gözümüz gönlümüz açılır dedim, ama sen de denize girmedin. Ne diyor bu adam dedim, sustum neyse bir, iki, üçüncüsünde işte yemek dağıtıyor. Baktım gene böyle saçma sapan tavırlarda bulundu. Dedim ki bir daha benimle muhatap olmuyorsun. Kapının önünden bile geçmiyorsun, bana selam bile dedim vermiyorsun, çok kötü olay çıkartırım. Neyse aradan zaman geçti bir gün nöbetçiyim, çayımı evden termosla getiriyorum. Bardaklarım kirlenmiş, okulun lavabosunda yıkayayım dedim bardakları. O arada servis geldi. Servis gelince bardakları orada bıraktım. Servise doğru yöneldim, öğrencileri alacağım. Bu adam da benim bardakları bıraktığını gördü. Zaten okulda da azız yani, hangi bardak kimin herkes biliyor... Geri giderken dedim ki bardakları yıkayayım da gideyim... baktım benim bütün fincanım kırılmış çöpte...”

Yıldırmanın sebeplerine yönelik ulaşılan; bencillik, kıskançlık, cinsiyetçi yaklaşım, özel hayattaki sorunlar gibi kodlar yıldırmanın bireysel sebeplerle ortaya çıkabileceğini gösterirken, okul yönetiminin; gücünü kötüye kullanması, yetki kaybetme endişesi, baskıcı tutum ve davranışlara sahip olması, yönetim becerisinin zayıf olması ile rekabete dayalı bir çalışma ortamının olması yönünde elde edilen kodlar örgütsel faktörlerin de yıldırımaya sebep olabileceğini göstermektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenliğine bakışın, yıldırmanın ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğu da kodlar arasındadır. Yıldırmanın sebeplerinden birisini kişilerin bencilliğine bağlayan Zeynep, *“Bu tam anlamıyla insanların egosu yani veliden de kaynaklansa idareden de kaynaklansa çalışma arkadaşlarından da kaynaklansa egosu. İşin içine ego girdiği an insanlar gerçekten birbirine zulmediyorlar...”* biçiminde açıklamıştır. Okul öncesi öğretmenliğine yönelik bakışın olumsuz olması da bazı katılımcılar tarafından şöyle açıklanmıştır:

“Okul öncesini çok kolay bir kademe zannediyorlar, hep kendilerinin bu konuda çok bilgili olduğunu düşünüyorlar. İnternette öğretmenliği öğreniyorlar yani. Bize akıl vermeye çalışan veli çok fazla. Velilerden kaynaklı olanın bu olduğunu düşünüyorum.” Zeynep

“Okul öncesi öğretmenleri velilerin gözünde diğer öğretmenler kadar değer görmüyor, bizi çok dinlemiyorlar gibi ben böyle bir izlenim içerisindeyim... bir bakıcı gözüyle görüyorlar.” Büşra

“Veliler, okul öncesi öğretmenlerini bakıcı olarak nitelendirmektedirler, oysaki bu bizi aşağılayıcı ve de yaptıklarımızı bir kenara attıklarını göstermektedir. Son dönemde okul öncesi için yapılan çalışmalar olsa da yeteri kadar değer verilmiyor...” Sevda

“... Anaokulu çalışma şartlarıyla ilkokulların çalışma şartları bir değil ve anaokulu bünyesinde çalışan öğretmenlerden daha fazla beklenti içerisine giriyor veli, daha çok şey istiyor, daha farklı,... her şeyle ilgilenmemizi, zaten mesleğimizle alakalı çocukların özbakım becerileri olsun, diğer becerilerini desteklemek adına çaba sarf ederken veli bunun dışında şeyler de isteyebiliyor, mesela tuvalet büyük problem...”

beklentiler fazla olunca bazen kavram karmaşası oluyor, öğretmen miyiz, anne mi, bakıcı mı bu noktadan da kaynaklı. Yani velinin algısından kaynaklı da bir öğretmen olarak görmemesi bana göre...” Nihal

Yıldırmanın sebeplerinden bir diğeri yöneticilerin güç gösterisi yapması olarak gösterilmiştir:

“...Bu zorbalığı yapan kişilerin yöneticiler olduğunu belirtmek isterim. Statü farklılığından doğan bir güç gösterisi yaptıklarını düşünüyorum...” Sevda
“...İdareden kaynaklı olduğunda güç gösterisine dönüşüyor, egonun devreye girdiğini ve illaki müdürün dediğinin yapılması yönünde bir şey olduğunda sıkıntıya düşüldüğünü görüyorum. Yani demokratik bir ortamın olmadığını düşünüyorum çoğu okulda.” Zeynep

Sevda ayrıca bireylerin özel hayatındaki birtakım sorunlarını işe olumsuz yönde taşıdığını da düşünmektedir: *“... Hatta, evliliklerinden veya özel hayatlarında mutsuzluk yaşayanların iş ortamda diğer insanlara mutsuzluk yaşattığını da düşünüyorum. Herkes böyle olmasa bile nasıl ki şiddetten şiddet doğarsa, mutsuzluktan da mutsuzluk doğar diyebilirim.”*. Yıldırmanın sebepleri arasında gösterilen rekabet ile ilgili olarak da aşağıdaki görüşler örnek verilebilir:

“... Arkadaşlar arasında da rekabetten dolayı. İsmi öne çıkarma hırsından dolayı. Popüler olma arzusu bazen iş ortamını bozuyor gerçekten. Herkes için geçerli değil... Benim çalışma arkadaşlarımda çok takdir ettiğim arkadaşlarım da var ama bir kişinin bile olması ortamı bozuyor bazen...” Zeynep
“... benim onların kurmuş oldukları düzenin dışında kendi kendilerine oluşturdukları düzenin dışında çalışıyor olmamdı çünkü benim yaptığım her şey onların velisi tarafından da onlara bir beklenti olarak geri dönüyordu” Ali

Çalışma grubunda tek erkek olan Ali okulda üç kadın öğretmenin kendisini erkek olduğu için dışladığını da şöyle dile getirmiştir: *“...bir kadın öğretmen olsaydım okulda çok daha farklı olabilirdi. Çünkü kendilerinin okul iş arkadaşlığı dışında özel hayatlarında da arkadaşlıklar vardı. Bir kadın öğretmen olsaydım orada bu sorunları yaşamayacağımı düşünüyorum...”*

3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırmanın Etkileri

Araştırmanın üçüncü amacı yıldırmanın etkilerinin incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre (Tablo 5) yıldırmanın bireyin sağlığına ve iyi oluş haline etkileri ile iş yaşamına etkileri biçiminde iki alt tema ortaya çıkmıştır. İlk alt tema altında; üzüntü, stres, mutsuzluk, içe kapanma, uykusuzluk, sinirlilik, güvensizlik, bağımlık geçirme kodları ortaya çıkarken, yıldırmanın bireyin iş yaşamına etkileri alt temasında; motivasyon kaybı, işe gitmek istememe, verimde düşme kodları tespit edilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırmanın Etkileri

Alt tema	Kod	Zeynep	Elif	Sevda	Ebru	Nihal	Büşra	Sevgi	Ali	Aslı	Gül	Eda
Bireyin sağlık ve iyi oluş haline etkileri	Üzüntü	x			x		x	x		x		
	Stres		x	x	x	x	x	x		x		
	Mutsuzluk	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
	İçe kapanma			x	x	x						x
	Uykusuzluk			x			x					
	Sinirlilik										x	
	Güvensizlik	x		x								
Bireyin iş yaşamına etkileri	Baygınlık geçirme			x								
	Motivasyon kaybı	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	İşe gitmek istememe			x			x	x	x	x	x	
	Verimde düşme				x		x	x	x	x		x

Katılımcılardan Büşra yaşadığı yıldırma davranışının etkisini “...üzgündüm, mutsuzdum, okula gitme isteğim tamamen azalmıştı...” cümleleri ile dile getirmiştir. Ali, “...Sürekli imalar, arkamdan konuşmalar vs. önce mutsuz oluyorsun mutsuz olduğun için severek gitmiyorsun severek gitmediğim bir yerde verimli olmuyorsun...”; Sevgi, “... böyle şey motivasyonunu düşürüyor işte, unutmak istiyorsun ama olmuyor, işe bir isteksizlik sanki zorunlu olarak yapıyormuşsun gibi bir şey oluyor, mesela bir oyun bile oynatırken isteyerek değil de o günün akışında olduğu için yapıyorsun, motivasyonunu düşürüyor.”; Nihal, “... kendini kötü hissediyorsun, dışlanmışlık, soyutlanmış hissediyorsun...”; Aslı, “...Bu sene nasıl geçecek diye düşünüp durdum...” Gül, “... Ayaklarım geri geri gidiyordu. Ben artık devam edemeyeceğim herhalde olmuyor diyordum...” Ebru, “... bu yıldırma politikası arttı, işte işlerimiz sürüncemeye girdi iş yapamaz hale geldim...” biçiminde yaşadıklarının etkisini ifade etmişlerdir. Sevda ve Büşra ise düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir:

“Öz bakım becerileri düşük, özel ihtiyaca gereksinimli öğrencilerin hepsini benim sınıfıma vermişlerdi. Bir dışlanmış hissi yaşıyordum...Yaptıklarımızı hiç yerine koymasına dayanamadım. Sesimi çıkardım fakat öyle bir bağırış tepkiyle karşılaştım ki baygınlık geçirdim... böyle rahatsız edici durumları yaşamak gerçekten meslekten soğutuyor ama mecburiyetimizin olması sebebiyle ruhsal anlamda etkilensek de sorumluluklarımızın bilincinde mesleğimizi icra ediyoruz.” Sevda
“... okula gitme isteğim tamamen azalmıştı, stresliydim, üzgündüm, mutsuzdum okul ortamında... okuldan eve geldiğimde de hep okulla ilgili düşüncelerim vardı, okula gittiğim zaman bir an önce zamanın geçmesini ve eve gitmeyi istiyordum ama evde de huzursuzdum...” Büşra

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışlarına Tepkileri

Araştırmanın bir başka amacı doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışlarına tepkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar; kendini savunma, geri çekilme, yasal yollara başvurma, okuldan ayrılma, üst yönetimlere bildirme yollarına başvurmuşlardır. Tabloda 6’da görüldüğü üzere katılımcılar daha çok kendilerini savunmayı tercih ederek pasif davranmamışlardır. Elif ve Sevgi yaşadıklarına tepki göstermeleri ve kendilerini savunmalarına rağmen bir şeylerin değişmediğini gördüklerinde geri çekilmişlerdir. Ali, Aslı ve Gül eğitim öğretim dönemi bittiğinde okuldan ayrılmayı tercih etmiş, Sevda, Ebru ve Eda ise yasal yollara başvurmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışına Yönelik Tepkileri

Tema	Kod	Zeynep	Elif	Sevda	Ebru	Nihal	Büşra	Sevgi	Ali	Aslı	Gül	Eda
Yıldırma yönelik tepkileri	Kendini savunma	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Geri çekilme		x					x	x			
	Yasal yollara başvurma			x	x							x
	Okuldan ayrılma								x	x	x	
	Üst yönetimlere durumu bildirme			x	x							x

Karşılaştığı yıldırma neticesinde okuldan ayrılan Ali durumu şöyle açıklamıştır: “... O yılın sonunda da okul ortamında daha fazla çalışmak istemedim yani yöneticiliğe geçmeyi tercih ettim sınava girerek başka bir okula müdür yardımcısı olarak geçmişim.”. Sevgi ise “...Konuşup çözmeye çalıştık ama kurum sorumlusuyla yaşadığımız sorunlarda belli bir süreden sonra duymazdan geliyorsun...” ifadesiyle önce tepki gösterdiğini sonradan geri çekildiğini açıklamıştır. Ebru ve Sevda’nın görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir:

“... İdare, veliyi beni şikayet etmesi için yönlendirdi, veli beni şikayet etti ben de hemen şikayet ettiğimde açıkçası olay çözüldü, çünkü ilçeden benim haklı olduğum anlaşıldı...” Ebru

“... bir veliyi idaremize şikayet ettiğimizde veliye karşı davranışlarımızı düzeltmemiz istendi. Oysaki hiçbir şey yapmamıştık, çocuğunu alması gereken saatten çok sonra

almaya geliyor, çocuğu da bu durumdan dolayı üzüntü yaşıyordu... Açıkçası hakkımızı aramak istedik... başka bir konuda velinin durumu kabul etmemesi ile yaşandı. Telefonunu çıkarıp beni videoya almaya kalkıştı bir yandan da tehdit vari konuşmaya başladı. Açıkçası çok sakince yaklaşmama rağmen olayı idaremize ilettiğimizde velinin yaşlı olması sebebiyle haklı görülmesini istediler...” Sevda

“... Bir keresinde bağırarak üzerime yürüdü... en sonunda tepkiyi göstermişim. Neden bunu bana yapıyorsunuz ben sesimi çıkarmadıkça, kimseyle kötü olmak istemiyorum dedikçe hani neden bu şekilde davranıyorsunuz diye okulda bayağı kavga etmişim...”
Eda

5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okullarda Yıldırmanın Önlenmesi İçin Önerileri

Araştırmanın son amacında okul öncesi öğretmenlerinin okullarda yıldırmanın önlenirliğine yönelik algıları ve yıldırmanın önlenmesi için önerileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu yıldırmanın iş ortamında tamamen mümkün olmasa da bazı önlemler alarak önlenebileceğini düşünmektedirler. Yıldırmanın önlenmesi için; kararlı ve güçlü durma, farkındalık eğitimleri, caydırıcı yaptırımlar, okul öncesi eğitime yönelik farkındalık, demokratik okul kültürü, yasal yollara başvurma, meslek etiği eğitimi kodları ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Yıldırma Davranışının Önlenmesine Yönelik Öneriler

Tema	Kod	Zeynep	Elif	Sevda	Ebru	Nihal	Büşra	Sevgi	Ali	Aslı	Gül	Eda
Yıldırma önmek için öneriler	Kararlı ve güçlü durma			x	x	x		x			x	
	Farkındalık eğitimleri		x	x	x					x		x
	Caydırıcı yaptırımlar				x				x	x	x	x
	Okul öncesi eğitime yönelik farkındalık	x			x	x	x	x		x	x	x
	Demokratik okul kültürü	x		x	x	x	x		x	x	x	x
	Yasal yollara başvurma						x	x	x			x
	Meslek etiği eğitimi											x

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere katılımcılar yıldırmaı önmek için okul yöneticilerinin demokratik bir okul kültürü inşa etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun gerçekleştirilmesi için okul yöneticilerinin yeterliklerinin de dile getirildiği görülmektedir. Katılımcıların sıklıkla vurguladığı diğer bir öneri de okul öncesi eğitime yönelik farkındalığın gelişmesi yönündedir. Velilerin, diğer branş öğretmenlerinin hatta okul yöneticilerinin gözünde “bakıcılık” algısının olduğunu ve bunun yıldırma sürecine etki ettiğini düşünmektedirler. Velilerin gereksiz ve yersiz müdahaleleri, talepleri, okul yöneticilerinin fikirlerini dikkate almaması bu şekilde düşünmelerinde etkisi olmaktadır. Bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin yıldırma davranışının önlenmesi için öğretmenlerin bireysel olarak yapabileceklerinin; kararlı ve güçlü durulması, gerektiği durumlarda yasal yollara başvurarak hak aranması gerektiğidir. Yıldırmaı önmek için mobbinge ve yasal haklara yönelik farkındalık eğitimleri yapılabileceği de öneriler arasındadır. Çalışanların yaşadıkları olumsuz durumları geç olmadan fark edebilmeleri, yasal haklarını bilmeleri yıldırmanın önlenmesinde önemli görülmektedir. Ayrıca meslek etiğine yönelik eğitimlerin de okullarda verilmesinin olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak yıldırmanın önüne geçmek için hukuki olarak caydırıcı yaptırımların olması buna eğilimi olanları sınırlayıcı bir faktör olacağı düşünülmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir:

“... Bilinçli olacağız, yıldırmaı boyun eğmeyeceğiz eğer gerekirse şikayet edeceğiz, hakkımızı arayacağız...” Ebru

“... Okulöncesinin gösteri kurumu olmadığını, bir bakım kurumu olmadığını, hep beraber paylaşımlarda bulunarak yapılabilir ama ben zümrelerden gördüğüm kadarıyla çok da fazla yararlı olmuyor açıkçası. Hani işte birlik beraberlik olsa bu konuda belki aşabiliriz daha çok demokratik ortamlar yaratılabilir. Okullarda sadece müdürün isteğine dayalı değil de herkesin fikirleri alınarak ortak bir yol izlenebilir...” Zeynep

“...üst düzey mecralara yazılar yazılabilir yani daha çok bir araya gelinerek daha çok böyle sesini duyurmak açısından bir birliktelik oluşturulabilir genel sorunlar konusunda yani daha çok haklarımızı arayarak bu sorunları aşabiliriz. Müdürle bile bir sorun yaşasak arkamızda durabilecek bir üst düzey mecranın olması lazım ki sessiz kalınmaması, örtbas edilmemesi gerekiyor” Nihal

“Veliler her fırsatta Cimer’e başka yere nasıl düzenli şikayet edebiliyor, her şeyde hemen yazıyorlar, çiziyorlar haklı haksız, öğretmenler de şikayet edebilmeli... haklarını savunmalı, hukuksal olarak başvuruda bulunulmalı...” Büşra

Ali ise okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı yıldırma ile tamamen önlemenin zor olduğunu, bununla birlikte okul yönetimlerinin yönetim biçimi ile azaltılabileceğini düşünmektedir:

“Bir öğretmen mobbinge maruz kaldığında buna sevinen öğretmenler dahi olabiliyor maalesef... okulda çoğunluk pasif öğretmenlerden oluşuyorsa aktif olan öğretmenler yıldırma uğruyor veya çoğunluk aktif, işinde çok koşturan öğretmenler ise bu sefer pasif kalan öğretmen yıldırma uğruyor... okul öncesinde illa rekabet oluyor, yaptığı işiyle ön plana çıkamayan kişiler artık diğer kişiyi yıldırma çalışıyor. ‘Ben yapamıyorsam o da yapmasın’... burada yöneticiye aslında iş düşüyor, güzel bir okul ortamı oluşturabilirsek... çeşitli etkinliklerle olabilir veya işte yine yöneticinin tavri da önemli yani bu tarz şeylerle bunu önleyebilirsiniz...” Ali

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmanın araştırıldığı bu çalışmada yıldırmanın anlamlandırılması, karşılaşılan yıldırmanın özellikleri, yıldırmanın öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin yıldırma ile yönelik tepkileri ve yıldırma ile karşı öneriler temalarında birtakım sonuçlar ortaya konulmuştur. İlk olarak yıldırmanın okul öncesi öğretmenleri tarafından; baskı yapma, adaletsiz tutum ve davranış, kasıtlı dışlama, gözetleme, arkadan konuşma, pasifleştirme, rencide etme, etik dışı davranış biçiminde anlamlandırıldığı görülmektedir. Bunlar arasında baskı yapma ve kasıtlı dışlama ön plana çıkmaktadır. Buna göre yıldırma; bireyin çalışma ortamında yönetimden ya da iş arkadaşlarından duygusal ve psikolojik olarak baskı görmesi, sosyal olarak dışlanması biçiminde tanımlanabilir. Ortaya çıkan bu kavramlara göre yıldırma ile yönelik öğretmenlerin zihinlerinde var olan şemanın literatürde uzun yıllardır kabul edilen yıldırma tanımları (Leymann, 1990; Tınaz, 2006) ve güncel araştırmalarda elde bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Akgün, 2019; Can & Çağlar, 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırmanın özellikleri temasında; yıldırmanın faili, türü, süresi, zamanı, sebepleri alt temaları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri başta olmak üzere veli ve meslektaşları tarafından yıldırma ile maruz kalmışlardır. Ulaşılan bu sonuç farklı branş öğretmenleri ile yapılan önceki araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin yıldırma eyleminde önemli bir fail olması sıklıkla gözlenen bir bulgudur (Bozbayındır & Eken, 2018; Çelebi & Taşçı-Kaya, 2014; Karakoç, 2016; Kazak & Buldu, 2021; Koçak, 2018; Toker-Gökçe, 2012). Araştırmada karşılaşılan yıldırmanın en az iki eğitim-öğretim dönemi, en çok beş yıl devam ettiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı bu yıldırmanın mesleklerinin daha çok ilk yıllarında yaşanması dikkat çekicidir. Bu sonuca benzer şekilde mesleğin ilk yıllarında yıldırma ile daha çok maruz kalındığını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Turhan, Neumann & Dilbaz, 2015; Yıldırım & Eken, 2014). Özellikle 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla yıldırma ile maruz kaldıkları yönünde bulgular mevcuttur (Akgün, 2019; Bölükbaşı, 2015;

Çomak & Tunç, 2012). Esin ve Aktaş, (2015) tarafından yapılan sistematik derlemede de genç ve çalışma yılının düşük olmasının yıldırma için risk oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulguların aksine kıdem belirlenici bir değişken olmadığı (Ertürk, 2011; Taştan, 2019; Uğurlu, Çağlar & Güneş, 2012) ve kıdemi yüksek olanların diğerlerine göre (Çelik & Peker, 2010; Yıldırım, 2010) yıldırma ile daha çok maruz kaldıkları yönünde bulgular olduğu da görülmektedir. Mevcut çalışmada da mesleğin ilk yıllarında yıldırma ile daha çok karşılaşmakla birlikte meslekte 10 yılı aşan öğretmenlerin de belirli bir deneyime sahip olduktan sonra yıldırma ile karşılaşmaları, yıldırma ile besleyen kaynakların çeşitliliğine işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle herhangi bir çalışma ortamında herhangi bir zamanda herhangi birinin yıldırma davranışına maruz kalınabilir. Bu sebeple örgütlerde yıldırma ile ilgili farkındalığın ve nasıl mücadele edileceğinin öğrenilmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma; söylemsel ve eylemsel olarak iki alt temada toplanmıştır. Söylemsel yıldırma; gereksiz ve yersiz eleştiri, fikirlerini dikkate almama, azarlama, çabanın takdir edilmemesi, iletişim kurmaktan kaçınma, dedikodu yapma, bilgi saklama, sınıf içi etkinliklere müdahale, kıyaslama, bağırma, tehdit etme, sözlü taciz kodları biçiminde ortaya çıkarken yıldırmanın eyleme dönüştüğü biçimi; görmezden gelme, aşırı kontrol ve denetim, iş yükünü artırma, uygun olmayan vakitlerde telefonla rahatsız etme, belirgin biçimde ayrımcılık yapmadır. Ayrıca okulda yöneticinin veliyi öğretmene karşı kışkırtıp hakkında şikâyet dilekçesi verdirilmesi de yıldırmanın bir başka eylemsel yansımasıdır. Ulaşılan bu sonuçlar Leymann'ın (1996) iletişime, sosyal ilişkilere, bireyin itibarına ve mesleki durumuna yönelik yıldırma kapsamında verdiği ifadelerle benzerlik göstermektedir. Tehlikeli işler verme, fiziksel olarak tehdit etme, cinsel taciz gibi fiziksel sağlığa yönelik yıldırma davranışlarına ise bu çalışmada rastlanmamıştır. Sağlık, hizmet, eğitim alanlarında işyerinde şiddeti araştıran bir çalışmada da en fazla sözel şiddet görüldüğü tespit edilmiştir (Esin & Aktaş, 2015). Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan nicel bir çalışmada yıldırma ile maruz kalma düzeyine göre boyutlar; sosyal ilişkiler, yaşam kalitesi, kendini gösterme ve iletişim, itibar, bireysel sağlık boyutlarına yönelik yıldırma biçiminde sıralanmıştır (Dinçkal & Başar, 2019). Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışlarına yönelik ulaşılan sonuçlar literatürde var olan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Özellikle fikir ve önerilerin dikkate alınmaması, aşırı ve gereksiz eleştiri ve denetim, sözünün kesilmesi, yok sayma, dedikodu gibi örnekler ilgili çalışmalarda sıklıkla tespit edilen yıldırma davranışlarıdır (Akgün, 2019; Bozbayındır & Eken, 2018; Boztepe, 2016; Çelik & Peker, 2010; Ertürk, 2011; Koçak, 2018; Şener, 2013; Toker-Gökçe, 2006; Türk & Kiroğlu, 2018; Uğurlu vd., 2012). Kazak ve Buldu (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler okul yöneticilerinin en fazla hitap ve üslup bozukluğu ile başarılarını küçümsemesini bu kapsamda değerlendirmişlerdir. Çelebi ve Taşçı-Kaya'nın (2014) çalışmasında da öğretmenlerin; küçümseme, görmezden gelmenin yanında sözlü tehdit, özlük haklarını yok sayma, iş yüklemeye, görevden alma ve cinsel istismar davranışlarına maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada yönetici rolünü baskı aracı olarak kullanma en sık görülen mobbing davranışları olarak belirtilmiştir (Akgün, 2019). Bu çalışmada öğretmenlerin velilerden gördükleri sınıf içi etkinliklere müdahale gibi yıldırma davranışları ise Türk ve Kiroğlu'nun (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonuçları ile benzerdir. Öz bir ifadeyle okul öncesi öğretmenleri bir taraftan hiyerarşik olarak sorumlu oldukları okul yöneticileri, diğer taraftan hizmet sundukları veliler tarafından hem söylemsel hem eylemsel olarak yıldırma ile maruz kalmışlardır.

Araştırmada yıldırmanın sebepleri ile ilgili elde edilen sonuçlar bu durumun bireysel özelliklerden kaynaklanabileceği gibi örgütsel faktörlerden de kaynaklanabileceğini göstermiştir. Bencillik, hırs, kıskançlık, cinsiyetçi yaklaşım ya da kişinin özel hayatındaki sorunları iş ortamına farklı bir biçimde yansıtması sürecin bireysel yönüne dikkat çekmektedir. Bunun yanında çalışma ortamında rekabetin yıkıcı bir biçimde yönetilmesi, okul yönetiminin makamsal gücünü kötüye kullanması, yetki kaybetme endişesi, baskıcı anlayış, zayıf yönetim becerisi yıldırmanın örgütsel faktörlerden de kaynaklanabileceğini göstermektedir. Bunların dışında veli ve yöneticiler gözünde okul öncesi öğretmenliğe bakışın "bakıcılık"tan öteye geçemediği yönündeki düşünceler de önemli bir yıldırma sebebi olarak gösterilmiştir. Ulaşılan bu bulguların literatürdeki ortaya konulan bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul öncesi öğretmenliğe bakış ile ilgili benzer bir bulguya Dinçkal ve Başar'ın (2019) araştırmasında da veliler tarafından karşılaşılan yıldırma davranışları arasında rastlanmıştır. Bozbayındır ve Eken'in (2018) çalışmasında yıldırma davranışlarının altında yöneticinin

otoritesini kaybetme endişesi, taleplerini kabul ettirme hırsı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer olarak yöneticilerin liyakatsizliği, takdir edici bir okul kültürünün olmaması, failerin bencil kişiliklerinin yıldırımaya zemin hazırladığı tespit edilmiştir (Ertürk, 2011). Bazı araştırmalarda yıldırma sebepleri arasında tespit edilen siyasi görüş farklılıklarına (Akgün, 2019; Bozbayındır & Eken, 2018) ise bu araştırmada rastlanmamıştır.

Karşılaştıkları yıldırmanın okul öncesi öğretmenlerinde hem sağlık ve iyi oluş hallerine hem de iş yaşamlarına etkileri olmuştur. Üzüntü, mutsuzluk, stres, içe kapanma, uykusuzluk, sinirlilik, güvensizlik, baygınlık geçirme öğretmenlerin sağlık ve iyi oluşlarına etki ettiğini düşündükleri kodlardır. Bunun yanında yıldırmanın; motivasyon kaybı, işe gitmek istememe, verimde düşme gibi iş yaşamına etkilerini de öğretmenler deneyimlemişlerdir. Yıldırmanın etkilerine yönelik ulaşılan bu sonuçların diğer araştırma sonuçları ile desteklendiği söylenebilir. Yıldırımaya maruz kalanların iş ortamında arkadaşlarından kendilerini soyutladıkları, sosyal sorunlar yaşadıkları ilk çalışmalardan itibaren belirtilmektedir (Mikkelsen & Einarsen, 2002; Leymann, 1990). Yıldırma, duygusal ve psikolojik, medikal ve sosyoekonomik sonuçlar doğurabilen bir olgudur (Sansone & Sansone, 2015). Yıldırma mağdurlarda tedirginlik, sinirlilik, devamlı endişe, uykusuzluk gibi psikolojik ve kalp çarpıntısı, ağız kuruluğu, baş dönmesi gibi psikosomatik etkilere sebep olmaktadır (Ertürk, 2013). Çalışanlarda yıldırma sonucu, işe devamsızlık, üretkenlik kaybı, stres, akıl sağlığı sorunları ve hatta intihar gibi önemli sonuçlar gözlenmektedir (Suggala, vd., 2020). Bir meta analiz çalışmasında işyerinde zorbalık ile karşılaşmış çalışanlarda en çok travma sonrası stres bozukluğu ile depresyon gibi zihinsel sağlık sorunları görüldüğü tespit edilmiştir (Nielsen & Einarsen, 2012). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Motivasyon kaybı, üzüntü, korku, kaygı (Kazak & Buldu, 2021), huzursuzluk, tükenmişlik, sessizlik, stres, motivasyon ve özgüvenin azalması, aile hayatının olumsuz etkilenmesi (Çelebi & Taşçı-Kaya, 2014) yıldırmanın öğretmenlerdeki etkileri arasındadır. Ayrıca yıldırmanın öğretmenlerin; okul bağlılığını ve güvenini azalttığı (Bozbayındır & Eken, 2018), performanslarını olumsuz etkilediği, kuruma saygısının ve kendine güvenin zarar gördüğü (Yıldırım, 2010) belirtilmektedir. Bir diğer araştırmada okul müdürleri tarafından görülen yıldırmanın sınıf öğretmenlerinde; huzursuzluk, bitkinlik, çatışma, stres, yöneticilere karşı güvensizlik, değersizlik duyguları, motivasyon ve okul bağlılığı ile performansta düşüşe neden olduğu belirtilmiştir (Can & Çağlar, 2017). Öğretmenlerin yıldırımaya maruz kaldıkça; işyeri arkadaşlık algısının (Durusu & Cemaloğlu, 2019), motivasyon düzeylerinin (Akbaşlı vd. 2020), iş performanslarının (Çetin vd., 2020), örgütsel bağlılıklarının düştüğü (Akgül, 2020; Karakoç, 2016) görülmektedir. Bir meta analiz çalışmasında yıldırmanın; tükenmişliğe pozitif, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir (İri, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırımaya verdikleri tepkilerin başında kendini savunma gelmektedir. Mücadeleye girmeden geri çekilmeyi tercih eden ve çalıştığı okuldan ayrılan öğretmenler de mevcuttur. Bununla birlikte üst yönetimlere durumu belirten, yasal olarak hakkını arayanlar da bulunmaktadır. Süreçte değişiklik olmayacağına yönelik inanca sahip öğretmenler pasif kalmayı tercih etmektedir. Bu algının gelişmesinde yöneticilerin veya öğretmenlerin yıldırma faili olsalar bile küçük yerleşim birimlerinde bireysel ilişkilerini kullanarak süreçten etkilenmemeleri olduğu belirtilmiştir. Ertürk'ün (2011) çalışmasında yıldırma mağdurlarının dörtte üçü yaşadıkları süreçle yüzleşip çözüm üretmeye çalışmışlardır. Bir diğer araştırmada da “yasal yollara başvurma, yok sayma, sosyal çevreden uzaklaşma, zorbalığa uğramamak için daha çok çalışma ve üst yönetime bildirme” gibi yöntemlerle yıldırma ile başa çıkıldığı belirlenmiştir (Altunay vd., 2014). Türk ve Kıroğlu'nun (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin genelinin Bakanlığın yeterli desteği sunmaması ve endişe yaşadıkları için hukuki yollara başvurmadıkları görülmüştür. Toker-Gökçe'nin (2006) çalışmasında ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yıldırma ile başa çıkmada en sık kullandıkları stratejinin bağlılığı devam ettirme olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla karşılaşılan yıldırımaya verilen tepkinin, mağdurun özelliklerine ve mağduru örgüte ilişkin algısına göre biçimlendiği söylenebilir.

Araştırmanın son amacında yıldırmanın önlenmesine yönelik öneriler araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yıldırmanın önlenabilir bir olgu olup olmadığı konusunda ulaşılan sonuçlarda yıldırmanın tamamen ortadan kalkmama ile birlikte önüne geçmek için yapılabilecekler olduğuna inandıkları tespit edilmiştir. Yıldırmanın önüne geçmek için bireye de örgüte de birtakım

sorumluluklar düşmekte ve ayrıca sistemsel olarak düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Öncelikle yıldırma önlemek için okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir. Bu bağlamda demokratik bir okul kültürü inşa etme önemli görülmektedir. Böyle bir kültürde öğretmenlerin hiçbir ayrımcılığa uğramayacağı, yöneticinin sahip olduğu yetkiyi baskı aracı olarak kullanmayacağı düşünülmektedir. Bu şekilde bir kültür inşa edebilmek içinse okul müdürlerinin yeterli beceriye sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bir katılımcının dile getirdiği üzere öğretmenler arasında hiçbir sınava tabi tutulmadan, hiçbir eğitim almadan ihtiyaç olduğu için yönetici olarak görevlendirilen bir öğretmen “yöneticilik pozisyonuna” getirildiğinde okulda sorunlar görülmekte ve hatta bu sorunlar yıldırma sebepleri olabilmektedir. Öne çıkan diğer bir öneri okul öncesi eğitime yönelik farkındalığın gelişmesidir. Okul öncesi öğretmenliğinin adeta “bakıcılık” olarak algılanması neticesinde öğretmenlerin işlerine gereksiz ve yersiz müdahaleler ve talepler gerek velilerden gerek okul yöneticilerinden gelebilmektedir. Bu önerilerin yanında okul öncesi öğretmenlerinin yıldırma ile ilgili şüpheleri başladığı andan itibaren bireysel olarak kararlı ve güçlü durmaları, gerektiği durumlarda yasal yollara başvurmaları önerilmektedir. Bunların yanında, yasal haklara yönelik farkındalık eğitimleri, meslek etiği eğitimleri ve yıldırma faillerine yönelik caydırıcı yaptırımların uygulanması öneriler arasında gösterilmiştir. Bu şekilde failleri sınırlayıcı düzenlemelerin, potansiyel mağdurları bilinçlendirici faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Önerilere ilişkin ulaşılan bu sonuçların da önceki araştırmaların bir kısım sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Altunay ve diğerleri (2014) yıldırmanın bireysel, örgütsel ve toplumsal baş etme yolları ile birlikte önlenebileceğini vurgulamıştır. Yıldırım’ın (2017) çalışmasında, yıldırmanın önlenmesi için bireye psikolojik destek sağlanması, önlemler düzenlemelerin ve gelişimsel uygulamaların yapılması önerilmiştir. Ertürk’ün çalışmasında (2011) katılımcıların çoğu yıldırma mağdurlarının mutlaka tepki göstermesi ve hakkını savunması gerektiğini ve çalışanların özel sorunlarını okula taşımaması gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında okul yönetiminin herkese eşit yaklaşması ve adaletli olması da önerilmiştir. Çelebi ve Taşçı-Kaya (2014) da okul yöneticilerinin atama sisteminin değişmesine atıf yapmış, yöneticilerin psikolojik testten geçmesi gerektiğini önermiştir. Bir başka çalışmada okullarda yıldırma davranışlarının önlenmesi için yönetimin liyakat esaslı olması, yöneticilerin insan ilişkilerinin yönetimi konusunda hizmet içi eğitim almaları ve öğretmenlerin yasal haklarının farkında olmaları gerektiği dile getirilmektedir (Bozbayındır & Eken, 2018). Benzer şekilde okul yöneticilerinin liderlik, etkili iletişim ile ilgili eğitimler almalarını, bu konuda bürokratik düzenlemelerin yapılmasını, ceza ve yaptırım uygulanmasını öneren çalışmalar da mevcuttur (Kazak & Buldu, 2021).

Sonuç olarak yıldırma, bireyin kendisine ve iş yaşamına zarar veren yıkıcı bir olgu olup çok farklı kaynaklardan beslenebilmektedir. Yıldırmanın önüne geçebilmek için yıldırma besleyen bireysel ve örgütsel faktörlerin belirlenmesi ve bu anlamda önlemler alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu anlamda yıldırmanın önüne geçmede yıldırmanın ortaya çıkmasını engelleyecek hukuki düzenlemelerin caydırıcı niteliği olmalıdır. Diğer taraftan okulda bütün çalışanlar okulun ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir arada bulunuyorsa yıkıcı bir rekabet ortamından ziyade iş birliğine dayalı, etik ilke ve değerlerin benimsendiği bir çalışma ortamı sunulmalı ve tüm çalışanlar bu farkındalıkta olmalıdır. Bu farkındalığın artması için yıldırma süreci, yıldırma ile mücadele etme, yasal süreçler konusunda okul temelli eğitimler yapılması önerilebilir. Özellikle okul yöneticilerinin demokratik bir okul kültürü oluşturabilme yönündeki çabasının yıldırma eğilimleri olanları sınırlaması mümkündür. Okul yöneticilerinin yıldırma sebebiyet veren tutum ve davranışlarının önlenmesi için ise öncelikle okul yöneticiliğine atamalarda liyakate dayalı seçimlerin yapılması ve yöneticiliğe atandıktan sonra hesap verebilirliğin işletilmesi gerektiği önerilebilir. Böylece araştırmada, yıldırmanın yönetici ile ilgili olan sebepleri arasında gösterilen faktörlerin önüne geçilebilir ve makam gücünü doğru kullanan, yetkisini kaybetmekten korkmayan, etkili yöneticilik becerilerine sahip okul yöneticileri ile yıldırmanın ortaya çıkması önlenir. Okullarda etik komisyonlarının oluşturulması da sağlıklı işletildiği takdirde yıldırmanın önüne geçmede fayda sağlayabilir. Okul öncesi eğitimin son yıllarda desteklenmesi ile okullaşma oranlarında artış gözlemlense de okul öncesi öğretmenleri, karşılaştıkları sorunlar çerçevesinde mesleğe bakışın toplum ve hatta eğitimciler gözünde farklı konumlandırıldığını ve bunun yıldırmanın sebeplerinden biri olduğunu düşünülmektedirler. Bu bağlamda okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarına yönelik olarak velilere ve eğitimcilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ak Küçükçayır, G. (2016). *Eğitimcilerin yıldırma yaşantıları üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S., Diş, O., ve Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564-581. [http://dx.doi: 10.9779/pauefd.596426](http://dx.doi.org/10.9779/pauefd.596426)
- Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Akgün, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mobbinge uğrama düzeyleri ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akkoç, S. (2020). *Öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm yaşama düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, E., Oral, G., ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Ayık, A. (2022). Examining the relationship between mobbing and organizational cynicism. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(2), 102-109 <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.102>
- Baltaş, A. (2003). *Adı yeni konmuş bir olgu: İşyerinde yıldırma "mobbing"*. <https://www.baltasgrubu.com/secilmis-yazilar/adi-yeni-konmus-bir-olgu--isyerinde-yildirma-mobbing.html>
- Bayar, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda okul yönetim sürecine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 77-92.
- Bozbayındır, F., and Eken, M. (2018). Study on mobbing behaviors experienced by teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2218-2238.
- Boztepe, M. (2016). *Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) alguları İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi İmam Hatip Liselerinde bir tarama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bölükbaşı, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik taciz (Mobbing)'e ilişkin alguları (Güngören-İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., and Çağlar, H. (2017). *Examination of school principals' mobbing practices against class teachers*. University of Thessaly Press, e-Book, Editors: Domna -Mika Kakana, Polyxeni Manoli, ISBN:978-960-9439-47-3.
- Cansever, S. (2017). *Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi Gebze'deki ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 31(2), 3-29.
- Çelebi, N., ve Taşçı-Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (Yıldırma): Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-66.
- Çelik, S., and Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623.
- Çetin, Z., Özözen-Danacı, M., and Kuzu, A. (2020). The effect of psychological violence on preschool teachers' perceptions of their performance. *South African Journal of Education*, 40(1),1-11.
- Çoban, S. (2014). A literature review of mobbing research in different sectors. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 19(4), 37-60, DOI: 10.4026/iscguc.422364

- Çomak, E., ve Tunç, B. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında yaşadıkları yıldırma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 197-208.
- Davenport, N. Z., Schwartz, R. D., and Elliott, G. E. (2014). *Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz*. (Çev. Osman Cem ÖnerToy), İstanbul: Ray Yayınları.
- Demirel, Y. (2009). Psikolojik taciz davranışının kamu kurumları arasında karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *Tisk Academi*, 4(7),118–136.
- Dinçkal, E., ve Başar, M. A. (2019) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları veli kaynaklı yıldırma davranışları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 297-316 DOI: 10.21733/ibad.618784
- Durusu, H., ve Cemaloğlu, N. (2019). Öğretmenlerin yıldırma yaşama, işyeri arkadaşlık algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 20-38.
- Dolapçı, E., ve Cemaloğlu, N. (2022). Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: SistematiK bir derleme. *Alanyazın* 3(1), 137-150 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.137.150>
- Dünya Sağlık Örgütü. (2022). *WHO and ILO call for new measures to tackle mental health issues at work*. <https://www.who.int/news/item/28-09-2022-who-and-ilo-call-for-new-measures-to-tackle-mental-health-issues-at-work>
- Ertürk, A. (2011). *İlköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilere yönelik duygusal yıldırma davranışlarının incelenmesi: Yıldırma davranışlarının meydana gelmesinde etkili olan faktörler* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları, nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 146-169.
- Ertürk, A. (2015). Organizational citizenship and mobbing behavior of secondary school teachers. *Anthropologist*, 22(1), 113-124.
- Esin, M. N., ve Aktaş, E. (2015). Çalışma yaşamında şiddet ve etkileyen faktörler: SistematiK inceleme. *Türkiye Klinikleri*, 1(2), 55-64.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design & evaluate research in education* (8th Edt.). London: McGraw Hill.
- Garrick, J., and Buck, M. (2022). *Mobbing. The psychosocial impacts of whistleblower retaliation* (p.53-63). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19055-1_4
- Göktürk, G. Y., ve Bulut, S. (2012). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 53-70.
- İri, S. (2015). *Mobbingin örgütsel davranışlarla ilişkisi: örgütsel bağlılık, iş doyumunu, tükenmişlik ve liderlik algısına yönelik bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakoç, B. (2016). *Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kazak, E., ve Buldu, M. (2021). Okul yöneticilerinin psikolojik şiddet içeren söz tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 206-230. <https://doi:10.7822/omuefd.774421>
- Koçak, B. (2018). *Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) ile ilgili görüşleri ve baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Mikkelsen, E. G., and Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 397-405.
- Namie, G. (2021). 2021 *Workplace bullying institute U.S. workplace bullying survey*. Workplace Bullying Institute. <https://workplacebullying.org/wp-content/uploads/2021/04/2021-Full-Report.pdf>
- Nanto, Z., ve Boydak-Özan, M. (2016). Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 112-128.

- Nielsen, M. B., and Einarsen, S., V. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work and Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 26(4), 309-322. <https://doi: 10.1080/02678373.2012.734709>
- Özdemir, S., Tosun, B., Bebiş, H., ve Yava, A. (2013), Hemşire kaleminden mobbing: İş yerinde psikolojik saldırı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(2), 183 -192.
- Özek, F. (2022). *Sağlıkta mobbingin tükenmişliğe etkisi: Bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sansone, R. A., and Sansone, L. A. (2015). Workplace bullying: A tale of adverse consequences. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 12(1,2), 32-37.
- Sökmen, A., ve Mete, E. S. (2015). Bezdininin iş performansı, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Ankara’da bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3) 271-295.
- Suggala, S., Thomas, S., and Kureshi, S., (2020). *Impact of workplace bullying on employees’ mental health and self-worth*. The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being, (p. 1-20). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Şener, O. (2013). Genel kamu liselerinde psikolojik yıldırma ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 47-64.
- Taştan, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thomas, B. J., and Harris, S. (2021). A new, established approach to managing misbehavior: System justification theory. *Personnel Review*, 50(7), 1582-1598. <https://doi:10.1108/PR-06-2020-0474>
- Tınmaz, P. (2006a). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). *Çalışma ve Toplum*, 4(11), 13-28.
- Tınmaz, P. (2006b). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Toker-Gökçe, A. (2006). *İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toker-Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286.
- Turhan, E., Neumann, S., ve Dilbaz, E. (2015). Okul örgütlerinde mobbinge maruz kalan öğretmenlerin başa çıkma davranışına ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 404-420.
- Turhan, M., and Ergel, A. (2015). The relationship between mobbing (psychological violence) and burnout in preschool education institutions. *International Journal of Social Science & Human Behavior Study*, 2(2), 37-41.
- Türk, H., & Kiroğlu K. (2018). Ailelerin sınıf öğretmenlerine uyguladığı mobbing davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2357-2389.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç., ve Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Yıldırım, G. (2010). *İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları (Kırıkkale İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, G. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin yıldırma (mobbing) kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, F., ve Eken, M. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Sosyal bilimler dergisi*, 4(8), 13-31.
- Yıldırım, A., ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Beyan: “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yıldırma ile İlgili Fenomenolojik Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş;

toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 26.08.2022 tarihinde 2022-704 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu'nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Erken Çocukluk Dönemi Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Şekillenmesinde Aile Tipi, Kardeş ve Arkadaşların Rolü¹ Tuğba ÖZÇELİK², Mine KOYUNCU ŞAHİN³

Öz

Erken çocukluk döneminde çocuğun toplumsal cinsiyet rollerini öğrenmesinde birçok unsur etkili olmaktadır. Bunlar, aile, kardeş, akranlar, okul, kitaplar, şarkılar, filmler ve medyadır. Bu etkenlerden aile ve aileyi oluşturan bireyler çocuğun hayatında ilk karşılaştığı kişiler olarak önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda bu makalede erken çocukluk döneminde, aile, aile tipi ve aile içindeki kardeş faktörünün etkisinin yanı sıra çocuğun sosyalleşmesine bağlı olarak toplumsal cinsiyet rollerinde etkisi olduğu düşünülen arkadaş faktörü de alanyazın kapsamında genel bir çerçevede ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çocuklar model alarak öğrenmeyi gerçekleştirdikleri için ailenin bu konuda doğru bir model olması beklenmektedir. Çocuklara doğru bir model olması için de ebeveynlere, cinsiyet rollerinin oluşumu ile ilgili konferans, eğitim, seminer gibi etkinlikler düzenlenerek bu konuda farkındalık oluşturmalarına yardımcı olunabilir. Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin konularda farkındalık kazanması ve eğitim almaları, aile içi eşitlikçi bir yaklaşımın benimsenmesinde, kardeşler arası ilişkilerde, arkadaşlarla olan ilişkilerin yapılandırılmasında, çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik ve geleneksel olmayan cinsiyet rollerini oluşturmalarında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bu çalışma derleme niteliğinde bir çalışmadır. Araştırmanın yönteminde alanyazın taraması kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Toplumsal Cinsiyet Roller, Kardeşler, Arkadaşlar, Aile

The Role of Family Type, Siblings and Friends in Shaping Gender Roles in Early Childhood

Abstract

In the early childhood period, many factors are effective in the learning of the child's gender roles. These are family, siblings, peers, school, books, songs, films and media. Among these factors, the family and the individuals that make up the family gain importance as the first people that the child encounters in his life. In this direction, in this article, the effect of family, family type and sibling factor in the family in early childhood, as well as the friend factor, which is thought to have an effect on gender roles depending on the socialization of the child, has been tried to be revealed in a general framework within the scope of the literature. Since children learn by modelling, the family is expected to be the right model in this regard. In order to be a correct model for children, parents can be helped to raise awareness on this issue by organizing events such as conferences, trainings and seminars on the formation of gender roles. Raising awareness and training of parents on these issues will enable them to be successful in adopting an egalitarian approach within the family, in relations between siblings, in structuring relationships with friends, and in forming a healthy sexual identity and non-traditional gender roles for children. This study is a compilation study. Literature review was used in the research method.

Keywords: Early Childhood, Gender Roles, Siblings, Friends, Family

Gönderim Tarihi (Received): 29.03.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 08.05.2023

¹ Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, tugbaozelik365@gmail.com, ORCID No 0000-0002-8291-6826

³ Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, mine_kync@hotmail.com, ORCID No 0000-0001-9626-6134

Giriş

İnsan gelişiminin her evresinde önemli olan cinsiyet, doğum öncesi dönemden başlayarak hem bireyin hem de çevresinde bulunan bireylerin duygu ve düşüncelerini, güdülerini ve seçimlerini belirleyen bir faktördür (Aydilek Çiftçi & Özgün, 2011). Toplumsal cinsiyet (gender) ise “Toplumun ve kültürün kadın ya da erkek olmaya yüklediği anlam ve beklentilerdir” (Dökmen, 2009). Cinsiyetin doğuştan geldiği; toplumsal cinsiyetin ise sonradan oluşturulduğu söylenebilir.

Toplumda bulunan farklı yaşam alanları gereği birden fazla ve farklı rollerimiz bulunmaktadır. Bu farklı roller kadın ve erkeklere verildiğinde ise toplumsal cinsiyet rolleri adını almaktadır (Gönenç, Topuz, Sezer, Yılmaz & Duman, 2018). Toplumun kadınlara ve erkeklere biçtiği rollere dayalı olarak, kadınların ev işleriyle ve çocuk bakımıyla ilgilenmeleri beklenirken, erkeklerin ise evde karar mercii görülerek onların güçlü, otoriter, cesur ve rekabetçi olmaları beklenir (Bhasin, 2003; Bora, 2012; Günindi Ersöz, 2016). Toplumun en küçük yapı birimi olarak bilinen ailenin bu durumdan etkilenmesi söz konusudur. Nitekim cinsiyetin doğumdan ergenliğe kadar olan sosyal rolü, ailede yavaş yavaş tanımlanır. Çocuklar iki yaşında kendi cinsiyetlerini anlamaya başlamasına rağmen kadın ve erkeği de birbirinden ayırt edebilirler. Çocuklarda bu farkındalığın oluşmasında, ailesinde ve çevresinde bulunan kişilerin kadın ve erkek cinsiyetine farklı davranması etkindir. Böylece çocuklar 18-20. aylarında kız erkek ayırımı yapmaya başlarlar. Bu nedenle, bu dönemin başında çocuklar kendi cinsiyetleri ile diğerlerinin cinsiyetleri arasındaki farkları tanımayı öğrenirler. Bu da çocukların toplum tarafından biçilen sosyal rolleri kabullenmeye başlamasını sağlar (Dökmen, 2014; Alkan Ersoy, 2015; Dicle, 2016).

Okul öncesi dönemi, çocukların fiziksel, psikomotor, sosyo-duygusal, zihinsel ve dil gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun bu dönemdeki deneyimleri, daha sonra sahip olacağı ve hayata hazırlayacağı becerilerin temelini oluşturur (Köseler, 2009). Bu yıllarda oluşan toplumsal cinsiyete dayalı yargılar çocukların gelecekteki yaşamına da etki edecektir (Shaffer & Kipp, 2010). Aile ve çevre, çocuğa bir takım roller ve kurallar sunar. Bu rol ve kurallar çocuğun cinsiyetine uygun olarak sunulmaktadır. Burada her ne kadar temel rol aileye düşse de akranlar, TV, medya, kitaplar gibi pek çok faktör çocuğun cinsiyet rol ve davranışların şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada aile, aile içindeki kardeş faktörünün etkisi ve çocuğun sosyalleşmesine bağlı olarak toplumsal cinsiyet rollerinde etkisi olduğu düşünülen arkadaş faktörü de alanyazın kapsamında incelenecektir.

Yöntem

Bu çalışma derleme niteliğinde bir çalışmadır. Araştırmanın yönteminde alanyazın taraması kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumundan bahseden yazılı materyallerin hepsi incelenmeye çalışılmıştır. Bunlardan aile, kardeş ve arkadaşların üzerinde duran bilimsel yazılar temel alınarak alanyazın taraması tamamlanmaya çalışılmıştır. Tarama kapsamında google akademik, WoS, Eric, Scopus ve EBSCO veri tabanları kullanılmıştır. Anahtar kelimeler olarak ise "toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumu", "toplumsal cinsiyet rolleri ve aile tipi", "toplumsal cinsiyet rolleri ve kardeşler", "toplumsal cinsiyet rolleri ve arkadaşlar" tercih edilmiştir. Bu çalışmadaki verilerin toplanmasında insanlardan yararlanılmadığı için etik kurul izni alınmasına gerek duyulmamıştır.

Sosyal Öğrenme ve Ekolojik Kuram Çerçevesinde Toplumsal Cinsiyet

Çocuğun ailesinde aynı veya diğer cinsiyetten kardeşlerinin varlığı, çocuk için rol model olduğundan sosyal öğrenme kuramı bu anlamda ön plana çıkmaktadır. Bandura sosyal öğrenme kuramında insanları, hayatlarının gidişatında aktif katılımcı olarak nitelendirmektedir. Nitekim birey çevresinde olanları sadece seyretmekle yetinmeyip; duyuşsal, motor ve beyin sistemlerini bir amaç doğrultusunda hayatına yön vermek için kullanmaktadır (Bandura, 1999). Dolayısıyla birey çevresinden bağımsız değildir. Çevresinde olan bitenler bireyi sosyal hayatında etkilemektedir.

Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecini edimsel koşullanma, taklit ve model alma olarak ele almaktadır. Edimsel koşullanmada, çocukların cinsiyet rollerini öğrenmelerinde ödül-ceza yöntemi üzerinde durulmaktadır. Buna örnek verilecek olursa, annesine yemek yaparken yardım eden kız çocuğu annesinden olumlu dönüt aldığı anda çocuğun bu davranışı yapma olasılığı artacaktır. Diğer taraftan erkek çocuğun pembe renkte kıyafet giydiğini gören babanın erkekler pembe giymez şeklinde verdiği olumsuz dönüt ise bu davranışın tekrarlanmasını engellemektedir. Uygulanan bu ödül-ceza yöntemi davranışların pekiştirilerek kalıcı hale gelmesine sebebiyet verebilmektedir. Sosyal öğrenme kuramının ele aldığı diğer bir öğrenme süreci ise model alma ve taklittir. Bu öğrenme sürecine göre çocuklar çevresinde bulunan kişilerden beğendiği veya hoşuna giden davranışları model alarak, taklit ederek öğrenmektedir (Yaşın Dökmen, 2018). Bu kuram çocuğun, gözlemlerine dayanarak bireyleri taklit etmesi ve bunun sonucunda yeni davranışları öğrenmesi ve aynı zamanda cinsel rollere ait bilgileri de öğrendiği görüşüne sahiptir. Nitekim erkek çocukları aile içinde babalarını rol model alırken, kız çocukları ise anneleri rol model alır ve taklit aracılığıyla cinsel davranışları da öğrenmiş olurlar (San Bayhan & Artan, 2011).

Bu araştırmada incelenen aile, kardeş ve akranlar çocuğa en temel ve en yakın sistem olan mikrosistem içinde olduğundan Ekolojik Kuram'ın cinsiyet rollerinin kazanımında incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çevresel etkenlerin önemli olduğunu öne süren Ekolojik Kuram Uri Bronfenbrenner'a aittir. Bu kuram çocuğun gelişim sürecinde etkili olan çevreyi (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) beş çevresel sistem olarak ele almıştır (Bronfenbrenner, 2005, akt. Berk, 2013). Çemberin en iç halkasını oluşturan mikrosistem, bireyin birincil elden deneyim yaşadığı ortamdır. Bu ortamda çocuğun ailesi, arkadaşları, okulu, yaşadığı sokak ve mahalle gibi öğeler bulunmaktadır ve bu öğelerle çocuk etkileşim halindedir. Çocuk bu sistemde aktif katılımcı olduğu için bu ortamın yapılandırılmasında da etkin rol oynamaktadır. İkinci bir sistem olan mezosistem ise mikrosistemler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları içermektedir. Diğer bir sistem olan ekzosistem çocuğun birincil elden içinde bulunmadığı ancak çocuğun içerisinde olduğu çevreyi etkileyen sosyal bir ortamdır (Berk, 2013). Makrosistem ise çocukların içerisinde buldukları toplumun gelenek ve göreneklerini, değerlerini içeren bir sistemdir. Son sistem olan kronosistem ise sosyotarihsel koşulların, yaşam süresince geçirdiği dönüşümlerin ve çevresel olayların nasıl bir örüntü içinde gerçekleştiğini içeren bir sistem olarak geçmektedir (Santrock, 2012).

Buradan hareketle çocuğun cinsiyet rollerin kazanımında öne çıkan sistemin daha çok mikrosistem olduğu görülmekle birlikte aslında tüm sistemlerin bu anlamda etkili olduğu söylenebilir. Çocuk bu sistemde birincil elden deneyim yaşamaktadır ve bu sistemde yer alan aile, kardeşler ve akranlarla etkileşim içerisinde. Toplumsal cinsiyet rollerinin oluşması konusunda Ekolojik Kuram'dan hareketle aile, aile tipi, kardeşler ve arkadaşların etkisi, ayrı başlıklar altında incelenecektir.

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesinde Ailenin Önemi

Sosyalleşmenin ilk öğrenildiği yer ailedir. Aile çocuğunu toplumsal beklentilere göre yetiştirme eğilimindedir (Çelik, 2008). Toplum olarak daha çok ataerkil egemenliğinin olduğu Türkiye de aile reisi olarak erkekler görülmektedir. Kadınlar ise ev işleri ile ilgili durumlarda birincil sorumluluk sahibi olarak görülmektedir (Kağnıcıoğlu, 2017). Ailelerin cinsiyet beklentisi içinde oldukları bilinmekle birlikte aile, çocuğun cinsiyetine uygun davranmasını isteyerek, çocuğun bazı kalıp yargıları geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu durum ise aile içinde çocukların cinsiyetlerine göre ayrılmasına ve ayrımcılık yapılmasına sebep olmaktadır (Ünser, 2019). Nitekim Binbaşıoğlu (1998) araştırmasında ailelerin, yiyecek ve kıyafet tercihi, oyuncak alımı gibi durumlarda kız çocuklarına erkek çocuklarına oranla daha çok özen gösterdiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2011) araştırma sonuçlarında, erkek ve kız çocuklarının evdeki sorumluluklarının aile tarafından eşit olarak paylaştırılmadığı, kız çocuklarına daha fazla sorumluluk verildiği yer almaktadır.

Aile içinde çocuklar kendi cinsiyetinden olan kişilerin davranışlarını daha çok önemsemektedirler. Aile içinde annelerin rol ve davranışlarını daha çok kız çocukları model alırken; babalarının rol ve davranışlarını ise daha çok erkek çocuklar model almaktadır. Aynı zamanda çocuğun cinsel kimliğini benimsemesinde de anne babasıyla kurduğu ilişki de önem kazanmaktadır. Böylece okul öncesi dönem çocuğunun bu dönemde kendi hem cinsindeki ebeveyni model alıp büyüdüğü söylenebilir (Yelken,

1996). Bu sayede ebeveynlerde var olan toplumsal cinsiyet rolleri, aile içinde çocuğa aktarılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2006). Cinsiyet rollerinin aktarımı, daha çocuk doğmadan başlamaktadır. Daha çocuk anne karnında iken; ebeveynlerin çocukla bağ kurma ve yakınlık hissiyatı da çocuğun cinsiyetine göre değişebilmektedir (Çoşgun, 2012). Aile bireyleri kadar ailenin çevresindeki kişilerin de çocuğun cinsiyetini bir an önce öğrenmek istedikleri vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda çocuğa cinsiyete dayalı kıyafet, hediye ve eşya alma sürecine girilmektedir. İsim seçme sürecinde de yine cinsiyet farklılığını belirleyecek isimler tercih edilmektedir. Ebeveynler, erkek çocuklarını çevik, sağlam ve kararlı, kızlarını ise nazik ve duyarlı olarak tanımlama eğilimindedirler. Örneğin oğlunun makası kullanmasına, caddeyi geçmesine ya da tek başına bir arkadaşına gitmesine izin veren bir aile, aynı yaştaki kızının bunları yapabilmesi için daha büyümesi gerektiğini düşünebilir (Lindsey, 1990). Bu durum çok küçük yaşlardan itibaren kız ve erkek çocukları arasında toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin yaşandığını gözler önüne sermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına olan davranışları da cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Anneler kız çocuklarıyla daha fazla tensel temasta bulunup ilgilenirken; erkek çocuklarıyla kız çocuklarıyla kurdukları tensel temas kadar temas kurmamakta ve erkek çocuklarını daha bağımsız ve özerk olmaları yönünde desteklemektedirler. Bununla birlikte evdeki sorumluluklarda da farklı yaklaşım söz konusudur. Ebeveynler, fiziksel olarak güç isteyen işleri erkek çocuklarının yapmasını beklerken; mutfaktaki işleri de kız çocuklarının yapmasını istemektedirler. Kız çocuklarının eve geç gelmesi bir sorun teşkil ederken; erkek çocuklarının eve geç gelmesi sorun teşkil etmemektedir. Dolayısıyla kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla ailede daha kontrollü bir şekilde yetiştirildiği görülmektedir (Coşgun, 2002).

Çocukların cinsiyete özgü rolleri edinmesinde anne ve babanın toplumsal hayatta edinmiş olduğu roller de önem kazanmaktadır. Örneğin; çocuk annesini, iş hayatından yoksun bir şekilde sürekli evde ev işleri yaparken, çocuk bakarken, babasına yemek hazırlarken görmektedir. Bu gibi durumlar çocuğun kadın rolüne dair geleneksel bir algı oluşturmaya sebep olabilirken; babasını ise iş yaşamında görmesi, babasını karar mercii olarak görmesi de erkek rolüne ilişkin ataerkil yapıyı destekleyen bir algı oluşturmaktadır. Bu durum ise kadın rolünün erkek rolüne göre arka planda kalmasına sebebiyet vermektedir. Çocuklar aile içinde edindikleri toplumsal cinsiyet rollerini sosyal hayatlarına aktarmaktadırlar (Alisbah Tuskan, 2012).

Aile içinde geleneksel rollere şahit olarak büyümüş çocukların da ileride kendi hayatlarında benzer deneyimlere sahip olabilecekleri düşünülebilir. Bu durum cinsiyete dayalı eşitsizliklerin aile yoluyla aktarımı demek olup; bu rollerin benimsenmesinin, sosyal hayatın pek çok alanını etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü Başçı'ya (2016) göre sosyalleşme sürecinde ilk olarak aile etkili olmakla birlikte çocuğun sosyal kimlik kazanmasında ve sosyalleşmeye bağlı olarak toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri kazanmasında da aile etkin rol oynamaktadır. Bununla birlikte ailenin yapısı veya tipinin de bu rollerin kazanımında önemli olduğu düşünülmektedir.

Aile Tipi ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumda değerlerin diğer nesillere aktarılmasında önemli rol oynayan aile, toplum ve kişiler arasındaki ilişkilerin gelişmesinde de etkili olmaktadır. Kadının iş yaşamına atılması, toplumsal yapının değişmesi, aile içindeki kadın ve erkek rollerinde değişikliğe neden olmaktadır. Nitekim eski tarım toplumunda kadın, çocuğa bakan ve ev işlerinden sorumlu kişi iken sanayi toplumunda çalışan, para kazanan ve üreten bir pozisyonda durmaktadır. Artık eve para getiren sadece erkek değildir; kadın da ekonomik açıdan eve destek olmaya başlamıştır. Bu durum kazançların artmasına paralel olarak geniş ailelere olan gereksinimi de azaltmıştır. Bundan dolayı geniş aileye oranla çekirdek aile yapısı yaygınlaşmaktadır (Çarkoğlu & Kalaycıoğlu, 2013). Ancak toplumda yaşanan bazı değişimlerle geniş aile yapısı, yerini çekirdek aileye bırakmakla birlikte ev işleri ve iş yerlerindeki işler kesin olarak ayrılmıştır. Kadına evdeki işler verilirken erkeklere dışarıdaki işler verilmiştir. Yaşanan sanayi devrimiyle birlikte kadınlar da aile ekonomisine katkıda bulunmaya başlamıştır. Kadınların çalışma hayatı, sanayi devrimiyle erkek iş gücünün azalmasıyla, erkeklere destek için ucuz işçi statüsünde başlamıştır (Çelik, 2008).

Aile içindeki sorumlulukların cinsiyete göre şekillendiği geleneksel aile yapısında, ev içindeki görevlerin ve çocuk bakımının kadınlara atfedildiği, ev dışındaki görevlerin ise daha çok erkeklere verildiği görülmektedir. Aile içinde yetişen çocuklar bu durumların hepsine tanık olmaktadır. Bu yaşantıların tamamı, çocuğun ileride cinsiyetine dair alacağı sorumlulukların şekillenmesinde aile tipini önemli kılmaktadır (Şafak, Çopur & Özkan, 2006).

Çekirdek aile yapısında daha eşitlikçi bir yaklaşım görülmektedir. Kadına atfedilen ev işlerinden ve çocuk bakımından sadece kadın değil erkek de sorumlu tutulmaktadır. Kadın ve erkek cinsiyet rollerinde daha çok paylaşmaya dayalı ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Ancak paylaşmaya dayalı yaklaşımın gereği olarak para kazanma mevzusunun ev içinde değişen roller kadar hızlı olmadığı da görülmektedir (Günay & Bener, 2011). Nitekim çalışan evli kadınlar genellikle ücretli işlerini tamamladıktan sonra ikinci vardiya olarak adlandırılan ücretsiz çocuk bakımı ve ev işlerine eşlerinden daha fazla zaman harcamaktadır. Ücretli ve ücretsiz işlerin toplamı düşünüldüğünde, eşlerinden daha fazla saat çalışan kadınlar genellikle kendilerini tükenmiş hissetmektedir (Blair-Loy, Hochschild, Pugh, Williams & Hartmann, 2015). Yakın zamanda görülen Covid-19 salgını eğitim ve istihdam gibi birçok alanda önemli yansımalar yol açtığı gibi toplumsal cinsiyet rollerine de yansıdığı öngörülmektedir (Alon, Doepke, Olmstead-Rumsey & Tertilt, 2020; Rosenfeld & Tomiyama, 2020).

Her ne kadar çekirdek aile yapısında roller daha eşitlikçi gözükse de günümüzde kadınların tüm gün mesai yaptıktan sonra evde tekrar mesaiye devam etmesi cinsiyet rollerinde eşitlikçi bir yaklaşımın hala tam olarak benimsenmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum özellikle Covid-19 pandemi sürecinde artış göstermiştir (Profeta, 2021). Buradan hareketle toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde aile tipi önem kazanmaktadır. Çünkü cinsiyet rolleri erken çocukluk döneminde küçük yaşlarda kazanılmaktadır. Geniş aile de ya da çekirdek ailede yetişen çocukların kazanımları da birbiriyle aynı olmayacaktır. Nitekim yapılan bir araştırmada öğrencilere, toplumsal cinsiyet dersi verilmiş ve verilen bu dersin öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çekirdek aileye sahip olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algı ölçeği puan ortalamasının, geniş aileye sahip olanlardan düşük olduğu ve aralarında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buradan hareketle geniş aileye sahip olan bireylerin çekirdek aileye oranla daha fazla toplumsal cinsiyet algılarına sahip olduğu söylenebilir (Gönenç vd., 2018). Kul Uçtu ve Karahan (2016) ise farklı sonuçlarla karşılaşarak çekirdek aile tipinde yetişen bireylerin toplumsal cinsiyet algıları ortalamalarının anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmalardaki sonuçların aksine Özpulat (2017) çalışmasında yaptığı analizler sonucunda bireylerin toplumsal cinsiyet algısının içinde yetiştikleri aile tipinden bağımsız bir şekilde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak aile tipi toplumsal cinsiyet algısının oluşumunda kimi zaman etkili olabiliyorken; kimi zaman etkisiz olabilmektedir.

Kardeş İlişkileri ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde etkisi olduğu düşünülen diğer bir ailevi unsur ise kardeşlerdir. Ebeveynler çocukları arasında büyük-küçük, erkek-kız olarak ayırım yapabilmekte ve onlara bu doğrultuda farklı davranabilmektedirler. Özellikle ilk çocuklarını yetiştirirken daha titiz davranarak; içinde yaşadıkları toplumun değer ve yargılarını daha fazla dikkate almaktadırlar. Bu değer ve yargılara büyük çocukların daha çok maruz kaldığı söylenebilir. Bununla birlikte Coşgun'a (2002) göre kardeşler arası ilişkiler aracılığıyla da cinsiyete özgü davranışlar benimsenebilmektedir. Büyük kardeşler küçük çocuklara rol model olarak cinsiyete özgü davranışların kazanılmasında aktif bir rol oynarlar. Ancak bazı farklılıklar bu rollerin oluşmasında etken olabilir. Bu farklılıklar, kardeşler arasındaki yaş ve cinsiyet farkı, kardeş sayısı ve sırası olarak gösterilebilir (McHale, Crouter & Whiteman, 2003). Vespo, Pedersen ve Hay (1995) araştırmalarında büyük kardeşlerin, küçük kardeşlere göre koruma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlar; ayrıca, küçük kardeş bazı itirazlarda bulunduğu, büyük kardeşlerin o esnada genellikle tek başına oyun oynadığını belirtmişlerdir.

İnsan yaşamında ve toplumsal cinsiyet rollerin öğrenilmesinde büyük kardeşin varlığı araştırmalara konu olmuştur. Birçok insan için en uzun ilişkilerinin kardeş ilişkileri olması, kardeşler arasında karşılıklı etkileşim için fırsat yaratmasının yanında kardeşler arasında duygusal yakınlık içermesi kardeş etkeninin önemli olduğunu göstermektedir (Dunn, 2002). Çocuğun cinsiyetine uygun davranışlar

edinme sürecini, kendi cinsinden olan büyük kardeşin davranışları etkilemektedir (Zeyneloğlu, 2008). Nitekim bir araştırmada büyük kardeşlerin küçük kardeşler üzerinde rol model olmasının güçlü bir etki olduğu belirtilmektedir (Farkas & Leaper, 2014). Büyük kardeşin kardeş ilişkilerinde örnek teşkil etmesi ve küçük kardeşe karşı öğretici konumda olması cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde kardeş faktörünü anlamlı kılmaktadır (Stoneman, Brody & MacKinnon, 1986).

Toplumsal cinsiyet algılarında farklılık oluşturan kardeşin var olması ya da olmaması yapılan araştırmalarda da desteklenmiştir. Yapılan bir araştırmada kendi cinsinden kardeşi olmayan çocukların daha az cinsiyetçi oyunları oynadığı görülmekle birlikte cinsiyet gelişimlerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (McHale, Kim, Whiteman & Crouter, 2004). Bununla birlikte, başka bir araştırmada iki cinsiyetten de kardeşi olan bireylerin daha güçlü cinsiyet kalıp yargılarına sahip olabileceği belirtilmektedir. Ailede iki cinsiyetten kardeşin varlığı, anne babanın iki cins olan tutumunu farklılaştırır. Dolayısıyla kardeşler bu farklılaşmaya tanık olacak ve deneyim kazanacaklardır. Bu deneyimlerin çocuklarda cinsiyete ilişkin daha güçlü tutumlara neden olabileceği ifade edilmektedir (McHale, Crouter & Tucker, 1999). Nitekim buna örnek olarak öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ve etkileyen faktörlerin araştırıldığı çalışmada, kardeşi olan öğrencilerin kardeşi olmayan öğrencilere göre daha gelenekçi tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle tek çocuklu ailelerde daha eşitlikçi bir yaklaşım söz konusu olabilir (Ergin, Bekar & Aydemir Acar, 2019).

McHale vd. (2004) araştırmalarında 103 kız ve 97 erkek çocuğu ile çalışmışlardır. Çalışmada karşı cinsten kardeşi olan çocukların daha az kalıp yargılar içinde buldukları tespit edilmiştir. Kardeşler aile içinde birbirine yakın, samimi ve sık temas halindedirler. Dolayısıyla kardeşler arasında bir etkileşim söz konusudur. Bigner (1974) küçük kardeşin daha büyük olan bir kardeşe etkileşimini uydu rolü olarak nitelendirmekle birlikte yaptığı araştırmasında daha büyük kardeşin cinsiyetinin, ikinci doğan çocukların cinsiyet rolü tercihi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önder vd. (2013) çalışmalarında öğrencilerin kardeş sayısını arttıkça toplumsal cinsiyet rolü tutum ölçeği puan ortalamalarının fazla olmamakla birlikte yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar büyük kardeşin küçük kardeşi cinsiyet rollerinde etkilediği görülse de küçük kardeşlerin de büyük kardeşlerini etkileyebileceğinden söz edilebilir. Bunu küçük kardeşler, büyük kardeşlerini tercih ettikleri oyuncaklarla ve tercih ettikleri oyun ve aktivitelerle oynamaya teşvik ederek gerçekleştirebilirler (Rust vd., 2000).

Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesinde Arkadaş İlişkilerinin Önemi

Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde etkili olan başka bir etken de arkadaş faktörüdür. Aile içinde öğrenilen toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal hayatta da devamlılık göstermektedir. Çocuklar, zamanla yaş aldıkça aile dışındaki dünya ile tanışmaya başlarlar. Kısa bir süre sonra ailesinde oluşturulan cinsiyet merkezli kalıpların dış dünyada da var olduğunu keşfederler. Okul öncesi dönem çocukları kadına ve erkeğe özgü davranışları arkadaşları vasıtasıyla oyunlarla öğrenmektedir (Yogev, 2006). Çocukların oynadıkları oyunlarda cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek çocuklarının oyunları daha çok rekabet içeren, karışık ve fazla katılımcı ile farklı rollere izin veren nitelikteki oyunlardır. Kızların oyunlarında ise erkeklerin oyunlarına göre daha az bir katılımcı bulunmakla birlikte daha az rekabetçi oyunlar olan ip atlama, sek sek gibi kurallı oyunları oynarlar (Rottenberg, 1984, s. 956).

Erken çocukluk döneminde çocuklar, buldukları kritik dönem itibariyle çevreden daha çok etkilenmektedir. Evden ayrılan ve okul hayatı başlayan bir çocuğun çevresini akranları oluşturmaktadır. Bu nedenle akran önemi yadsınamaz. Erken çocukluk dönemi çocuklarda oluşan cinsiyet kalıp yargıların oldukça güçlü olduğu belirtilmektedir. Nitekim yapılan bir araştırmada 3 ila 11 yaşındaki çocukların sosyal ve ahlaki normlara kıyasla çeşitli toplumsal cinsiyet normlarını (örneğin, oyuncaklar, oyun tarzları, meslekler, ebeveyn rolleri, saç stilleri ve kıyafetler) ihlal etme konusundaki bilgi ve inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarında 3-4 yaş çocuklarına, kıyafet, saç stili ve oyuncaklarla ilgili cinsiyet kalıp yargıların ihlal edilip edilemeyeceği sorulduğunda, çocukların yarısından fazlasının "hayır" dedikleri görülmüştür (Blakemore, 2003). Bu durum çocukların anaokuluna gittiği süreçte de devam etmektedir. Buna örnek olarak çocukların okuldaki etkinlik tercihleri gösterilebilir. Erkek

çocuklar top oynama, bisiklete binme, bloklarla ve ulaşım oyuncakları ile oynama gibi etkinlikleri tercih ederken, kız çocukları sanat etkinlikleri, oyuncak bebekler, mutfak eşyaları ve giydirme oyunları gibi etkinlikleri tercih ederler (Berenbaum, Martin & Ruble, 2008; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006).

Çocukların oyunlarında oyun arkadaşı seçiminde de daha çok kendi cinsinden olan arkadaşlarını tercih ettikleri görülmektedir (Taş & Yağan Güder, 2012). Diğer bir araştırmada Martin (2008) çocukları oyun içerisinde yüksek düzeyde cinsiyete dayalı oyun kalıplarına sahip olan çocuklarla daha az cinsiyetçi kalıplara sahip olan çocukları karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde cinsiyetçi kalıp yargılara sahip olan çocukların, diğer cinsiyetten akranlarına göre kendi cinsinden olan akranlarıyla daha olumlu duygular yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar erken çocukluk döneminde çocukların hemcinsten olan akranlarıyla daha duygusal ve olumlu yaşantılar içerisinde olduğu fakat karşı cinsten olan akranlarına karşı da edinmiş olduğu bu deneyimleri yansıttığı belirlenmiştir. Çocukların oynamış oldukları oyunlar hemcinsten akranlarıyla oynanırken çekici olurken karşı cinsten olan akranlarıyla olunca çekiciliğini yitirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmalarla, çocukların akranlarla olan duygusal deneyimleri ve kurmuş oldukları ilişkilerin, toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Çocukların cinsiyet rollerini öğrenmesinde buldukları arkadaş ortamı da önemlidir. Cinsiyete ilişkin ayırım yapılan ve bu ayırımın söz ve davranışlarla ifade edildiği bir ortamda çocuk ne kadar çok vakit geçirirse cinsiyet kalıp yargıları da o ölçüde etkilenecektir. Bu durum çocukların oyunlarına da yansımaktadır. Bu gibi ortamlarda bulunan çocuklar karşı cinsten akranlarıyla oyun oynamak yerine kendi cinsiyetinden akranlarıyla oynamaktadırlar. Cinsiyet ayırımının yapılmadığı ortamlarda yer alan çocukların cinsiyetçi yönelimlerde bulunmadığı belirtilmiştir (Hilliard & Liben 2010). Buna ek olarak çocukların yalnız başına oyun oynarken cinsiyetlerine özgü oyunlar oynamaktadır. Erkekler erkeksi aktiviteleri tercih ederken kızlar ise kadınsı aktiviteleri tercih etmektedirler (Ruble vd., 2006). Ancak çocukların karşı cinsten arkadaşlarıyla oyun oynaması bu durumu değiştirmede bir etkidir. Nitekim Goble (2012) araştırmasında çocukların daha farklı ve çeşitlilikte oyunlar oynamalarında akranlarıyla kurmuş oldukları sosyal etkileşimin önem kazandığını belirtmektedir.

Pek çok araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların oyun, oyuncak ve oyun arkadaşı seçiminde cinsiyetçi bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012). Alabay ve Yağan Güder'in (2016) yapmış olduğu araştırmada da okulöncesi dönem çocuklarının oyuncak seçimlerinde, çocukların oyuncakları kız oyuncakları erkek oyuncakları şeklinde cinsiyetleştirdiği ve bu doğrultuda kendi cinsiyetlerine dair oyuncakları seçtikleri görülmüştür. Bu seçimleri yapmalarında akranlarının da etkisi olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda okul öncesi akran sosyal bağlamının (erkek, kız ve karışık cinsiyetli akran gruplarıyla oyun dahil) çocukların kadınsı, erkeksi ve nötr etkinliklerle oynama eğilimlerini nasıl artırabileceğini veya azaltabileceğini değerlendirilmiştir (Fabes, Martin & Hanish, 2003; Martin & Fabes 2001). Bu çalışmalar, kız ve erkek çocukların aynı cinsiyetten akranlarıyla sosyal etkileşime girmeyi güçlü bir şekilde tercih ettiklerini ve aynı cinsiyetten oyun gruplarındaki çocukların cinsiyete uygun oyuncaklarla oynama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Fabes, vd., 2003). Çocukların bu şekilde toplumsal cinsiyet rollerine dair uygun davranışlar sergilemesi, kendi cinsiyetinden olan yaşlıları tarafından olumlu bir değerlendirme almasını sağlamış, bunun aksine davranış gösteren çocukların, arkadaşlarının cinsiyetlerine ilişkin uygun davranışlarda bulunmadıkları takdirde akranlarından eleştiri aldıkları görülmüştür. Eleştiriler kız çocuklarından daha çok erkek çocuklarına erkek arkadaşları tarafından yapılmakla birlikte en çok etkilenen de erkekler olmuştur. Kız çocukları oyun ve oyuncak tercihlerinde daha esnek olabilirken, erkekler akranlarından etkilenmektedir. Bu eleştirilere örnek olarak; "erkekler ev oyuncaklarıyla oynamaz, bu oyuncaklar kız oyuncakları" şeklinde örnekler verilebilir (Fagot, 1985). Bu cinsiyetçi tutumlar arkadaş seçiminde de kendini gösterebilir. Maccoby'ye (1998) göre çocuklar oyun arkadaşı seçimlerinde hemcinsi olan çocuklarla daha fazla arkadaşlık ettiğini belirtmektedir. Bu durum karşı cinsiyetten olan çocukların, oyunlarında arka planda kalması veya bazen oyuna bile kabul edilmemesi gibi bazı olumsuzluklara sebebiyet verebilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi, insan gelişiminde en önemli dönemlerden biri olup yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bu dönem çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı ve bunun yanı sıra çevresel uyarıcılara karşı da açık olduğu yıllar olarak belirtilmektedir (Zembat, 1994). Bu dönem aynı zamanda çocuğun cinsel kimliğinin ve cinsiyet algısının oluşması açısından da en kritik dönemdir (Dökmen, 2010). Çocukta cinsiyet rolleri de erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlamaktadır. Dolayısıyla bu dönemde çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik gelişimi göstermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Cinsel kimlik, bireyin kadın veya erkek olduğu bilgisini, kabul etmesini ve anlayışını kapsamakla birlikte bireyin kendi cinsiyetine ilişkin duyguyu içermektedir (Egan & Perry, 2001).

Cinsel kimlik ve cinsiyet rollerinin belirlenmesinde pek çok faktör etkili olmaktadır. Bunlar; iletişim kurduğumuz kişiler, sosyal, kültürel ve ahlaki değerler, aile tipi, ebeveynler, arkadaşlar ve kardeşler olarak sıralanabilir (Seçgin & Tural, 2011). Aile, bireyin tutum ve değerlerinin şekillenmesinde en etkili ve birincil kurum olarak ortaya çıkmaktadır. Kişilik gelişimi ailede başlamakla birlikte sosyal normlar ve değerlerde burada öğrenilmektedir. Aile çocuğun hayatında rehber konumunda bulunarak çocuğun sosyalleşmesine olanak tanımaktadır (Tezcan, 1999). Çocuk sosyalleşirken, toplumsal cinsiyet rollerinin çocuğa ilk kazandırıldığı yer de ailedir. Çocuk; cinsiyetler arası biyolojik, fiziksel farklılıkları ve hangi cinsiyetten olduğunu erken yaşlarda ailesinden öğrenmektedir (Bayramoğlu, 2015; Yağan Güder & Yıldız, 2016). Aile ile birlikte aile tipi de bu konuda önem arz etmektedir. Nitekim Murray'ın (2004) çalışmasında da eşitlikçi aile yapısında yetişen çocukların cinsiyete ilişkin kalıp yargılarının, gelenekçi aile yapısında yetişen çocuklara göre daha az olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Yağan Güder, 2014).

Sonuç olarak erken çocukluk döneminde toplumsal cinsiyet rollerinin oluşmasında pek çok etken bulunmaktadır. Fakat çocuğun ilk elden deneyim yaşadığı aile, kardeş ve arkadaş unsurları pek çok açıdan diğerlerine göre bir adım öne çıkmaktadır. Bu nedenle çocukların çevresinde etkileşimde buldukları kişilere yani anne-babaya, kardeşlerine, akranlarına ve diğer yakın kişilere bazı önemli görevler düşmektedir. Çocuklar öğrenme süreçlerinde model olarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği için ailenin bu konuda doğru bir model olması beklenmektedir. Ebeveynlerin gerek aile içinde birbirleriyle olan ilişkilerinde gerekse kardeşler arasındaki davranışlarında daha duyarlı hareket etmeleri önem kazanmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin, çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha bilinçli olmaları ve gerekli yerlerde uygun müdahalelerde bulunmaları önem arz edebilir. Aile ve öğretmenlerin kız ve erkek çocuklarına geleneksel cinsiyet rollerini yüklemekten kaçınmaları da önemlidir. Bu konuda aileleri bilinçlendirme ve farkındalık çalışmalarının yapılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında hem anne-babadan hem de çevreden, cinsiyet temelli ayrımcılık yapılmaması yönünde tutumda bulunmaları ve bu tip yaklaşımlardan olabildiğince kaçınmalarını anlatan eğitim, seminer, konferans ve çeşitli eğitimler, dernekler ve üniversiteler aracılığıyla düzenlenebilir. Çocuklara doğru modeller olmaları açısından anne babalara, kamuya ait olan kurum ve kuruluşların da desteği alınarak toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık yaratacak etkinlikler alanda çalışan akademisyenler tarafından planlanabilir. Ebeveynlerin bu konularda eğitim olarak farkındalık kazanmaları, çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik ve cinsiyet rollerini kazanımlarında başarı sağlayacaktır. Ayrıca cinsiyet eşitliğine dair farkındalığın oluşturulmasında ve geliştirilmesinde eğitim müfredatları da önemlidir. Bu doğrultuda farkındalık sağlayacak etkinliklerin ve/veya derslerin, okul öncesi eğitimden itibaren diğer eğitim kademelerinde de müfredat programlarına dahil edilerek eğitimin eşitlikçi bir anlayış içinde sürmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB) (2011). *Türkiye'de aile yapısı araştırması*. <http://www.ailetoplum.gov.tr/upload/athgm.gov.tr/mce/taya>
- Alisbah Tuskan, A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 25(99), 445- 449.
- Alkan Ersoy, Ö. (2015). Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. İçinde İ. Artan (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim 9. cinsel gelişim ve eğitim* (ss. 281-301). Ankara: Hedef.

- Alon, T. M., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., and Tertilt, M. (2020). *The impact of COVID-19 on gender equality*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w26947>
- Aydilek Çiftçi, M., ve Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri*, 6(3), 2246-2261.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Başçı, B. (2016). *Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Master's thesis). Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- Berenbaum, S. A., Martin, C. L., and Ruble, D. N. (2008). Gender development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Advanced child and adolescent development* (pp. 647–696). New York: Wiley.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (A. Dönmez Çev.; B. Onur Yay. Haz.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bhasin, K. (2003). *Social gender "roles laid on us"*. Publications of Women's Solidarity Foundation.
- Bigner, J. J. (1974). Second borns' discrimination of sibling role concepts. *Developmental Psychology*, 10(4), 564–573. <https://doi.org/10.1037/h0036599>
- Binbaşıoğlu, C. (1998). Geleneksel kültüre göre Türkiye’de çocuk eğitimi üzerine bir araştırma. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Blair-Loy, M., Hochschild, A., Pugh, A. J., Williams, J. C., and Hartmann, H. (2015). Stability and transformation in gender, work, and family: Insights from the second shift for the next quarter century. *Community, Work & Family*, 18(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/13668803.2015.1080664>
- Blakemore, J. E. O. (2003). Children's beliefs about violating gender norms: Boys shouldn't look like girls, and girls shouldn't act like boys. *Sex Roles: A Journal of Research*, 48(9-10), 411–419. <https://doi.org/10.1023/A:1023574427720>
- Bora, A. (2012). *Toplumsal cinsiyet duyarlılığı eğitimi toplumsal cinsiyete duyarlı kamu hizmetleri. Kadın ve kadın STK'larının güçlendirilmesi projesi*. https://www.gapcatom.org/wp-content/uploads/2014/09/TCDE_KAMU.pdf
- Coşgun, Z. (2002). *Eğitim ve toplumsal cinsiyet: Okul öncesi dönemde cinsiyete dayalı toplumsal rollerin öğrenilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çarkoğlu, A., ve Kalaycıoğlu, E. (2013). *Türkiye’de aile, iş ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dicle, A.N. (2016). Cinsel etik ve cinsellikle ilgili konular. İçinde K. Eranlı ve H. Kumcağız (Ed.), *Cinsel sağlık eğitimi* (ss.265-303). Ankara: Pegem.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223–237). Blackwell Publishing.
- Egan, S. K., and Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451-463.
- Ergin, A., Bekar, T., ve Aydemir Acar, G. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 24(3), 122-128.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., and Hanish, L. D. (2003). Young children’s play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74, 921–932. doi:10.1111/1467-8624.00576.
- Fagot, B. I. (1985). Changes in thinking about early sex role development. *Developmental Review*, 5(1), 83–98. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(85\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0273-2297(85)90031-0)

- Farkas, T., and Leaper, C. (2014). Is having an older sister or older brother related to younger siblings' gender typing? A meta-analysis. In P. J. Leman & H. R. Tenenbaum (Eds.), *Gender and development* (pp. 63–77). New York Psychology Press.
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., and Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles: A Journal of Research*, 67(7-8), 435–451. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0176-9>
- Gönenç, İ. M., Topuz, Ş., Sezer, N. Y., Yılmaz, S., ve Duman, N. B. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 22-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ausbid/issue/38008/438855>
- Gönenç, M., Ayhan, N., ve Bakır, A. (2001). Kız çocuklarının eğitiminin engellenmesi ve ev işlerinde çalıştırılması. *Türkiye'de Çalışan Çocuklar Semineri*.
- Güder, S., ve Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59426/853563>
- Günay, G., ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153 (153). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21488/230340>
- Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Anı Yayınları.
- Hilliard LJ, and Liben LS (2010) Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81, 1787-1798. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01510.x>
- Kagnicioglu, D. (2017). The role of women in working life in Turkey. In C. A. Brebbia, E. Marco, J. Longhurst, & C. Booth (Eds.), *WIT transactions on ecology and the environment* (pp. 349– 358). WIT Press.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi öykü ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu* (Master's thesis). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lindsey, L. L. (1990). *Gender roles a sociological perspective*. United States of America: Prentice Hall International Limited.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together* (2nd Ed.). London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Martin C. L. (2008). *İkilinin ötesine geçmek: küçük çocuklarda dinamik sistemler, cinsiyet ve sosyal ilişkiler*. Cinsiyet Dev. Konf. San Francisco, CA.
- Martin, C. L., and Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37, 431–446. doi:10.1037/0012-1649.37.3.431.
- Martin, C. L., and Ruble, D. N. (2010). Cinsiyet gelişim modelleri. *Yıllık Psikoloji İncelemesi*, 61(1), 353-381. doi:10.1146/annurev.psych.093008.
- McHale, S. M., Crouter A. C., and Whiteman, S. D. (2003) The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12(1), 25-148. doi:10.1111/1467-9507.00225
- McHale, S. M., Crouter, A. C., and Tucker, C. J. (1999). Orta çocuklukta aile bağlamı ve cinsiyet rolü sosyalleşmesi: Kızları erkeklerle ve kız kardeşleri erkek kardeşlerle karşılaştırmak. *Çocuk Gelişimi*, 70, 990–1004. doi: 10.1111/1467-8624.00072 .
- McHale, S. M., Kim, J. Y., Whiteman, S., and Crouter, A. C. (2004). Orta çocuklukta cinsiyete göre zaman kullanımı ile erken ergenlikte cinsiyet gelişimi arasındaki bağlantılar. *Gelişim Psikolojisi*, 40(5), 868–881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.868>
- Murray, T. L. (2004). *Constructions of gender: comparing the perceptions of children from traditional vs. egalitarian families*. Adelphi University, The Institute of Advanced Psychological Studies.
- Özpulat, F. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(2), 151-161.
- Profeta, P. (2021). Gender equality and the COVID-19 Pandemic: Labour market, family relationships and public policy. *Intereconomics*, 56(5), 270-273. doi:10.1007/s10272-021-0997-2
- Rosenfeld, D. L., and Tomiyama, A. J. (2020). Can a pandemic make people more socially conservative? Longitudinal evidence from COVID-19. *PsyArXiv*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/zg7s4>
- Rotenberg, K. J. (1984). Sex differences in children's trust in peers. *Sex Roles*, 11, 953-957. <https://doi.org/10.1007/BF00287822>

- Ruble, D. N., Martin, C. L., and Berenbaum, S. A. (2006) Gender development. Handbook of child psychology (Vol 3). In *Social, Emotional, and Personality Development* (Eds. N Eisenberg, W Damon, RM Lerner), (pp. 858-931). Haboken, NJ, Wiley.
- Rust, J., Golombok, S, Hines, M., Johnson, K., Golding, J., and ALSPAC Study Team. (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 292–303. doi: 10.1006/jecp.2000.2596 .
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- San Bayhan, P., ve Artan, G. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (13. Baskı) (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Seçgin, F., ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Sciences*, 6(4), 2446-2458. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19818/212023>
- Shaffer, D. R.,& Kipp, K. (2010). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* .Wadsworth Publishing.
- Stoneman, Z., Brody, G. H., and MacKinnon, C. E. (1986). Same-sex and cross-sex siblings: Activity choices, roles, behavior, and gender stereotypes. *Sex Roles*, 15(9-10), 495-511.
- Şafak, Ş., Çopur, Z., ve Özkan, M. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, NA.
- Taş, I., ve Yağan Güder, S. (2012, Eylül) *Anasınıfı çocuklarının oyun ve oyun arkadaşı tercihlerinde cinsiyet unsurunun incelenmesi*. 3. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Adana 12–15 Eylül.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. (12.Baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Uçtu, A. K., ve Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882-2905. <https://doi.org/10.15869/itobiad.267086>
- Ünser, A. F. (2019). *Erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yağan Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yaşın Dökmen, Z.(2018). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yelken. Z. (1996). *Anne ve babaların 3-6 yaş dönemindeki çocuğun cinsel gelişim ve cinsel eğitim konusundaki bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yogev, Ş. P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması: aile, okul ve arkadaş etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara’da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Etik Beyan: Bu çalışma için yazarlar Etik Kurul İznine gerek olmadığını beyan etmektedir. “Erken Çocukluk Dönemi Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Şekillenmesinde Aile Tipi, Kardeş Ve Arkadaşların Rolü” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.