

Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

Ashlı Balcı*, Zeynep Kishalı**

Makale Geliş Tarihi:02/11/2023

Makale Kabul Tarihi:23/01/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1385238

Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alan yazın taraması yapılarak ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mağdurun ve zorbanın özellikleri bireysel özellikler (sosyal-duygusal beceriler vb.) ve ailesel özellikler (ebeveyn tutumları vb.) olmak üzere iki alt tema altında sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında gözledikleri zorbalık türleri fiziksel zorbalık (vurma-ısıırma, vb.), sözlü zorbalık (lakap takma, vb.) ve ilişkisel zorbalık (tehdit etme, vb.) olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Sonuçlar zorbalığın en çok denetimsiz ortamlarda ve zamanlarda görüldüğünü göstermiştir. Zorbalık davranışına şahit olan çocukların mağduru destekleme, zorbayı destekleme, tarafsız veya tepkisiz kalma gibi tepkiler gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin tepkilerinin ise müdahale etmeye yönelik tepkiler, korumaya yönelik tepkiler ve tepkisiz kalma olduğu belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, okul öncesi dönem, öğretmen görüşleri.

Peer Bullying in Preschool Period: An Investigation on the Opinions of Preschool Teachers

Abstract

This research aimed to examine the opinions of preschool teachers on peer bullying. This research was conducted using a descriptive qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 35 preschool teachers. A semi-structured interview form prepared by the researchers by reviewing the literature and taking expert opinions was used as a data collection tool in the study. Thematic analysis was used to analyze the data. As a result of the research, the characteristics of the victim and the bully are presented in two sub-themes: individual characteristics (social-

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Erzurum, Türkiye, asli.balci@atauni.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4329-6588](https://orcid.org/0000-0003-4329-6588) 

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Erzurum, Türkiye, zeynepkishali@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1933-6423](https://orcid.org/0000-0002-1933-6423) 

Kaynak Gösterme: Balcı, A. & Kishalı, Z. (2024). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı: okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1954-1985.

emotional skills, etc.) and familial characteristics (parental attitudes, etc.). The types of bullying observed by teachers in their classrooms are grouped under three sub-themes: physical bullying (hitting-biting, etc.), verbal bullying (name-calling, etc.) and relational bullying (threatening, etc.). The results indicate that bullying is most common in uncontrolled environments and times. Additionally, children who witnessed bullying behaviour responded by supporting the victim, supporting the bully, or remaining neutral. The results also suggest that teachers' reactions were either intervention-oriented, protective, or unresponsive.

Keywords: Peer bullying, preschool period, teachers' opinions.

Giriş

Güçlü olan bir bireyin veya bir grubun kendinden daha zayıf ve güçsüz olanı fiziksel, sözel veya psikolojik yollarla sistematik olarak incitmeye çalışması olarak tanımlanan akran zorbalığı saldırganlığın bir biçimi olarak ele alınmaktadır (Salmivalli, 2010). Çocuklar arasındaki güç dengesizliği ve tekrarlı (sistematik) olması zorbalığı saldırganlıktan ayıran en önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (Ybarra vd., 2014). Ostrov, Murray-Close, Godleski ve Hart (2013) küçük çocukların saldırganlık kullanımını proaktif ve reaktif olarak ikiye ayırmaktadır. Proaktif saldırganlık bir nesneyi elde etmek gibi bir amaca ulaşmak için yapılan kasıtlı davranışı ifade ederken reaktif saldırganlık bir tehdide yanıt olarak verilen düşmanca davranışı içermektedir. Zorbalık davranışı ile proaktif saldırganlık benzerlik göstermektedir. Zorbalıkta da çocuklar kendilerine hizmet eden bir amaca ulaşmak için (bir akran çevresine hükmetmek gibi) saldırgan davranışlar göstermektedirler (Roseth & Pellegrini, 2010). Dolayısıyla zorbalık ve saldırganlık arasındaki bir diğer farkın da kasıtlı olma yani kötü niyet içermeye olduğu söylenebilir (Vlachou vd., 2011).

Zorbalık ve saldırganlık arasındaki benzerlikler uzun yıllar akran zorbalığının net bir tanımının yapılmasını zorlaştırmış, hatta küçük çocuklar için büyümenin doğal bir parçası olarak ele alınmasına sebep olmuştur (Gültekin-Akduman, 2012). Öyleki “zorbalık” teriminin okul öncesi dönem çocukları için kullanılıp kullanılmaması çocukları etiketleme noktasında belirli bir süre için alan yazında tartışmalara sebebiyet vermiştir (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Bununla beraber güncel çalışmalar zorbalığın okul öncesi dönem çocukları arasında da görüldüğünü, çocukların zorba, mağdur veya izleyici olmak üzere farklı rollerde zorbalık davranışı gösterebileceğini göstermektedir (Camodeca, vd., 2015; Kirves & Sajaniemi, 2012; Monks vd., 2002; Monks vd., 2003; Repo & Sajaniemi, 2015; Söderström & Löfdhal Hultman, 2017). Genel olarak daha genç yaştaki öğrencilerin okul zorbalığı mağduriyetine karşı daha savunmasız olduklarına inanılmaktadır (Chen vd., 2021). Çocukların kendi ailesi dışında sosyal olarak deneyimledikleri ilk ortam okul öncesi eğitim ortamıdır. Bu nedenle sosyal problemlerle başa çıkmada, zorbalık davranışıyla mücadele etmede veya isteklerine zorbalığa başvurmadan ulaşabilmede güçlük çekebilecekleri düşünülmektedir (Camodeca & Coppola, 2016; Huang vd., 2018; Moyano vd., 2019). Çocukların erken yaşta deneyimledikleri bu durum yaşamın sonraki dönemlerinde dahi yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.

Araştırmalar zorba ve mağdur olmanın çeşitli sosyal, duygusal, akademik vb. alanlarda olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir (Flaspohler vd., 2009; Karanikola vd., 2018; Olweus, 1993). Zorbalığa uğrayan çocuklar arkadaş edinmekte zorlanma, düşük sosyal ilişkilere sahip olma ve genellikle yalnız olma gibi daha zayıf sosyal ve duygusal uyum göstermektedirler. Bununla beraber sosyal olarak izole olan ve genellikle yalnız olan çocukların zorbalığa daha fazla maruz kalabildikleri belirtilmektedir. Ayrıca zorbalığa uğrayan çocuklar kendileri de zorbalığa uğrama veya sosyal statüsünü kaybetme korkusuyla diğer çocuklar tarafından dışlanabilmektedirler (Nansel vd., 2001). Çocukluk döneminde yaşanan zorbalık ergenlik döneminde de duygusal problemlere sebebiyet vermektedir (Wolke vd., 2015). Daha büyük yaş grubuyla Çin’de yapılan bir çalışmada ergenlerde akran zorbalığına maruz kalma ile psikoz ve intihar eğilimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir (Li vd., 2022). Ayrıca sınıfta görülen zorbalık davranışı yalnızca zorbalık ve mağduriyeti artırmamaktadır. Aynı zamanda arkadaşlık dinamiklerinin zorbalık çerçevesinde oluşmasına da sebebiyet vermektedir (Shin, 2022). Zorbalık davranışı çocukları akademik alanda da olumsuz etkileyebilmektedir. Zorbalığa uğrayan çocuklar yaşadıkları utanç ve stresten dolayı konsantrasyon ve motivasyon problemi yaşayabilmektedirler. Çocuklar zorbalık yaşantılarından dolayı düşük özgüven ve okula düşük bağlanma gibi problemler yaşayabilmektedirler (Beran & Li, 2005; Swearer vd., 2009).

Zorbalığın doğası ve çocuğun üzerinde bıraktığı etkiler dikkate alındığında yetişkinlerin zorbalığın neresinde olduğunu bilmek önemlidir. Yetişkinlerin zorbalığa ilişkin tutum ve inançları çocukların zorbalık davranışı göstermesinde belirleyici bir faktördür (DeOrnellas & Spurgin, 2017). Yetişkinlerin zorbalığı ciddiye almaması ve yüzeysel bir tutuma sahip olması etkili ve doğru müdahalede bulunmalarını engelleyebilmektedir (Horne vd., 2004). Bununla beraber sınıf içerisinde yapılan belirli eğitimsel düzenlemelerin zorbalık davranışını azaltabileceği de bilinmektedir (Van-Ryzin & Roseth, 2019).

Son yıllarda yurtdışında okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların arttığı (Cameron & Kovač, 2016; DeOrnellas & Spurgin, 2017; Fernández-Alfaraz vd., 2023; Goryl vd., 2013; Huang vd., 2018; Kovač & Cameron, 2021; Monks vd., 2003; Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Small, Neilsen-Hewett & Sweller, 2013), akran zorbalığı ile öğretmen ve çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalar olduğu (Camodeca & Coppola, 2019) görülmektedir. Benzer olarak yurtiçinde son yıllarda akran zorbalığı ile ilgili araştırmaların arttığı görülmektedir (Atış-Akyol vd., 2018; Çarkıt & Bacanlı, 2020; Levent & Aksoy, 2019; Tanrikulu, 2018; Tepetaş vd., 2010; Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Yapılan birçok araştırmaya karşın alan yazında okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının gerçekten bir zorbalık mı yoksa sadece bir saldırganlık mı olduğu tartışılan konular arasındadır (Monks vd., 2003; Psalti, 2017; Repo & Sajaniemi, 2015). Bu sebeple okul öncesi dönem akran zorbalığını derinlemesine ele alabilmek,

doğru tanımlamalar yapabilmek ve etkili stratejiler geliştirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar arasında görülen zorbalık davranışlarını okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu araştırmaya rehberlik eden araştırma soruları şunlardır:

- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorba ve mağdur konumunda olan çocukların genel özelliklerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında görülen zorbalık türlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık yapılan zaman dilimlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık yapılan yerlere ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık ve mağduriyet karşısında diğer çocukların tepkilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi eğitim ortamlarında zorbalık ve mağduriyet karşısında öğretmen tepkilerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı nitel araştırma (qualitative descriptive studies) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı nitel araştırmaların amacı bir olay veya olguyu tanımlamak, açıklamak ve kapsamlı bir özetini sunmaktır (Sandelowski, 2000; Sandelowski, 2010; Willis vd., 2016). Sandelowski'ye göre (2010) tanımlayıcı nitel araştırmalar fenomenolojik ve teorik çalışmalara göre daha az yorumlayıcı ve veriye daha yakın bulgular üretir. Tanımlayıcı nitel çalışmalar yürüten araştırmacılar verilerin, sözlerin ve olayların yüzeyine yakın dururlar (Sandelowski, 2000). Bu araştırma deseninde veriler daha az dönüştürülmüş olsa da araştırmacının analiz ve yorumlama misyonunu ortadan kaldırmaz (Sandelowski, 2010). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul öncesi eğitim ortamlarındaki zorbalık davranışlarının betimleyici bir resmini çizmek amaçlandığından tanımlayıcı nitel araştırma deseninin kullanılması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 35 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme

yöntemlerinden faydalanılmıştır. Kartopu örneklemeden katılımcı sayısını artırmak, ölçüt örneklemeden ise akran zorbalığı hakkında varsayıma değil, tecrübeye dayalı ve derinlemesine bilgi edinmek için yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyan durumları gözden geçirmeyi sağlar (Patton, 2018). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin daha önce veya hali hazırda sınıflarında akran zorbalığıyla karşılaşmış olmaları araştırmaya katılımları için ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesi için araştırmacılar öncelikle deneyimli olduğunu düşündükleri üç okul öncesi öğretmenine telefon yoluyla ulaşımlardır. Okul öncesi dönemde saldırgan davranış ve zorbalık birbiriyle karıştırılabildiğinden (Iraklis, 2020), araştırmacılar öğretmenlere araştırmanın amacını belirttikten sonra akran zorbalığı ve saldırgan davranış arasındaki fark hakkında detaylı bilgi vermişlerdir. Bu açıklamalar sonucunda daha önce veya hâlihazırda sınıfında akran zorbalığı deneyimi olduğunu belirten öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda öğretmenlerden sınıfında akran zorbalığı deneyimi olabilecek okul öncesi öğretmenlerinin iletişim bilgileri (tavsiye eden öğretmenin katılımcı adayına önceden bilgi vermesi ve izin istemesi şartıyla) istenerek katılımcı sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar bu yolla ve ilgili ölçütlere uygun olarak toplam 35 okul öncesi öğretmenine ulaşımlardır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamının (n=35), cinsiyeti kadın; yaşları 24 (n=1), 26 (n=2), 27 (n=2), 28 (n=1), 29 (n=3), 30 (n=1), 31 (n=1), 32 (n=1), 33 (n=2), 34 (n=1), 35 (n=1), 36 (n=4), 37 (n=1), 38 (n=3), 39 (n=3), 40 (n=3), 42 (n=2), 43 (n=3); mesleki deneyimleri 1 yıl (n=2), 3 yıl (n=2), 4 yıl (n=2), 5 yıl (n=2), 6 yıl (n=1), 7 yıl (n=3), 8 yıl (n=2), 9 yıl (n=1), 10 yıl (n=1), 11 yıl (n=1), 12 yıl (n=1), 13 yıl (n=1), 14 yıl (n=3), 15 yıl (n=4), 16 yıl (n=2), 17 yıl (n=2), 18 yıl (n=3), 20 yıl (n=1), 21 yıl (n=1); mezun oldukları program okul öncesi öğretmenliği (n=34), çocuk gelişimi ve eğitimi (n=1); görev yaptıkları kurum türü anasınıfı (n=9) ve anaokuludur (n=26).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle okul öncesi dönem akran zorbalığıyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda araştırmanın amacına hizmet edecek, açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan sorular gözden geçirildikten sonra üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı soruların anlaşılabilirliği artırılmış, bazı soruların sıralaması değiştirilmiş, bazı sorular çıkarılmış ve yerine yenileri eklenerek revize edilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri telefon ve yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılım için görev yapılan il bir ölçüt olarak kullanılmadığından araştırmacıların ikamet ettiği Erzurum İli dışında görev yapan öğretmenlerin verileri, telefon görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Bununla beraber Erzurum'da görev yaptığı halde

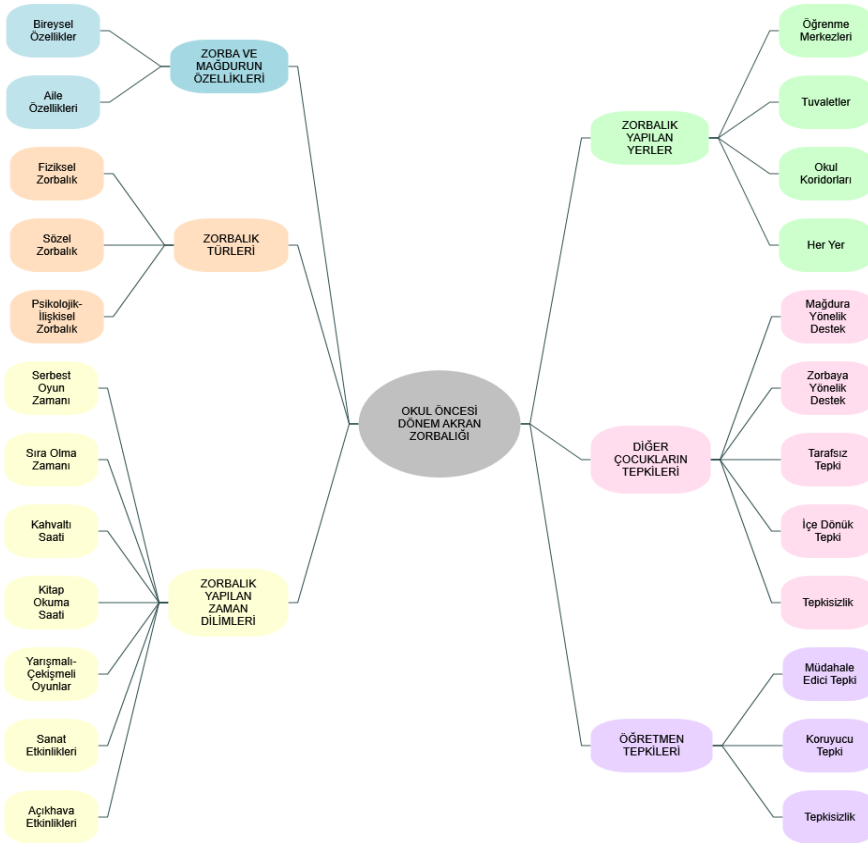
farklı nedenlerle (görüşme için zaman ve mekân sorunu yaşama vb.) yüz yüze görüşmeyi tercih etmeyen öğretmenlerin verileri de telefon görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu durumun dışında kalan 16 öğretmenin verileri yüz yüze ve bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeye başlamadan önce araştırmanın ölçütlerini karşılayıp karşılamadıkları tekrar teyit edilmiş ve görüşme için uygun tarih ve saate randevu alınmıştır. Öğretmenler randevu verdikleri saatte telefonla aranarak veya yüz yüze görüşme için belirlenen mekâna gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 15-35 dakika aralığında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlerden ses kayıtlarının alınmasına yönelik izin istenmiştir. İzin veren öğretmenlerin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilirken, izin vermeyen öğretmenlerin görüşleri elle not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen görüşme ses kayıtları öncelikle transkript edilerek yazılı forma dönüştürülmüştür. Daha sonra ses kayıt transkriptleri ve yazılı görüşme notları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, bir veri seti içindeki anlam kalıplarını (temaları) sistematik olarak tanımlamaya, düzenlemeye ve içgörü sunmaya yönelik bir nitel analiz yöntemidir (Braun & Clarke, 2012). Araştırmadan elde edilen görüşme verileri Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz adımlarına göre analiz edilmiştir. Araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak yazılı transkriptleri detaylı bir şekilde baştan sona okumuş, dikkat çeken anlamsal bilgiler için başlangıç kodları oluşturmuş, elde edilen kodları potansiyel temalar içine yerleştirmiş ve oluşturdukları temaları gözden geçirmişlerdir. Daha sonra temalar tanımlanmış, varsa alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan temaların anlamlı bir hikâye sunması sağlanmış ve temaları destekleyici çarpıcı nitelikteki doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan bu analizin güvenilirliğini sağlamak için ise araştırmacıların kodladığı veriler Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü kullanılarak analiz edilmiş ve hesaplanan değer .81 olarak belirlenmiştir. Bununla beraber kodlama ve kodları uygun temaya atama sürecinde araştırmacıların fikir birliği sağlayamadığı durumlarda alan uzmanı üçüncü bir kişinin görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerine dayalı olarak “zorba ve mağdurun özellikleri”, “zorbalık türleri”, “zorbalık yapılan zaman dilimleri”, “zorbalık yapılan yerler”, “diğer çocukların tepkileri” ve “öğretmen tepkileri” olmak üzere altı tema altında sunulmuştur. Araştırmanın tema ve alt temalarına ilişkin tematik harita Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Tematik harita

Tema 1. Zorba ve Mağdurun Özellikleri

Araştırmanın “Zorba ve Mağdurun Özellikleri” teması “bireysel özellikler” ve “aile özellikleri” alt temaları altında ele alınmıştır.

Bireysel özellikler alt teması altında zorba ve mağdur çocukların “fiziksel özellikleri”, “akademik başarıları”, “sosyal ve duygusal gelişimleri” ve “dil gelişimleri” incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapan çocukların fiziksel özelliklerini çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. Öğretmenlerin birçoğu örnek olarak, “Genelde iri yapılı çocukların olduğunu görüyorum. Onlar daha çok küçük minyon çocuklara baskı uygulayabiliyorlar.” (Ö9) şeklindeki görüşleriyle zorba çocukların “iri cüsseli” olduğunu vurgulamışlardır. Ö30 kodlu öğretmen ise iri cüsseliliği zorbalık yapan çocuğun ileri takvim yaşıyla ilgili olduğunu şu şekilde açıklamıştır: “*Mesela fiziksel zorbalık yapan çocuğun aslında birinci sınıfa gitmesi gerekiyordu. Hazır olmadığı*

için anasınıfına geldi. Ama hazırbulunuşluğu iyiydi. Dolayısıyla hem fiziksel olarak hem akademik olarak iyi olduğu için kendini lider olarak görüyordu ve baskı kuruyordu.” Bazı öğretmenler ise tam aksine zorbalık yapan çocukların “zayıf, ufak tefek” çocuklar olduğunu örnek olarak şu şekilde bildirmişlerdir: “*Benim gördüklerim zayıf çelimsiz olabiliyor.*” (Ö2). Ö28 kodlu öğretmen ise sözel zorbalık yapan çocukların genel olarak fiziksel olarak zayıf çocuklar olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Zayıf olanlar daha çok sözel zorbalık yapıyorlar.*” Ayrıca zorbalık yapan çocuklar bazı öğretmenler tarafından “fiziksel farklılığı olan” veya “temiz-iyi giyimli” çocuklar olarak tanımlanmışlardır. Örneğin Ö5 kodlu öğretmen “*Giyimi kuşamıyla, saçıyla davranışıyla, öz bakımıyla daha temiz çocuklar oluyor.*”, Ö26 kodlu öğretmen ise “*Herhangi bir fiziksel kusuru, sıkıntısı varsa zorbalıkla bu eksikliğini kapatmaya çalışıyorlar.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerin dışında öğretmenlerin bir kısmı zorbalık yapan çocukların diğer çocuklardan belirgin bir fiziksel özelliklerle ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mağdur çocukların fiziksel özellikleri hakkındaki görüşlerinin ise bu çocukların “zayıf, ufak tefek”, “özel gereksinim”, fiziksel farklılığı olan”, “kötü giyimli-bakımsız” ve “sağlık sorunu olan” çocuklar olduğu yönünde olduğu görülmüştür. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen “*Omuzları içe çökük çocuklar oluyor. Ya da bir kız çocuğunda kısa saç mağduriyet sebebi olabiliyor. Bir de maddi durumdan dolayı kötü giyiniyorlarsa...*”; Ö29 kodlu öğretmen “*Benim öğrencimde biraz gelişme geriliği olduğu için çocuklar en zayıf halka olarak görüyorlar.*”; Ö24 kodlu öğretmen “*Çok zayıf, çelimsiz olduğunda ‘sen bizden küçüksün’ gibi dışlamalara maruz kalabiliyorlar.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler bu çocukların zorba çocuklarda olduğu gibi “iri cüsseli” olabildiklerini de bildirmişlerdir. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen bu konuda “*Dış görünüş olarak zayıf olmaları mağdur olacakları anlamına gelmiyor. İri yarı yapılı çocuklar bile çok mağdur olabiliyorlar.*” şeklinde görüş bildirirken, Ö14 kodlu öğretmen bu durumun cinsiyete göre değişebildiğini şu şekilde açıklamıştır: “*Erkek çocuklarda yaşlılarına göre daha zayıf çocuklar mağdur olurken kız çocuklarda mağdur olanlar daha kalıplı oluyorlar.*” Bunun dışında öğretmenlerin bir kısmı zorba çocuklarda olduğu gibi mağdur çocukların da diğer çocuklardan belirgin bir fiziksel özelliklerle ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri zorba çocukların akademik başarıları hakkında farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin bazı öğretmenler bu çocukların bilişsel gelişim olarak güçlü olduklarını şu şekilde vurgulamışlardır: “*Gözlem yetenekleri yüksek çocuklar bence. Görsel zekâları yüksek olduğu için gözlem yapıp hemen taklit etmeleri bu yüzden. Çabuk kapan zeki çocuklar olduklarını düşünüyorum. Zekâlarını kullanarak kime zorbalık uygulayacaklarını biliyorlar.*” (Ö11), “*İlginç bir şekilde zorbalık yapan çocuklarım oldukça zeki ve başarılılar.*” (Ö23). Ö6 kodlu öğretmen ise zorbalık yapan çocukların dikkat ve odaklanma sorunu olduğunu ve akademik başarılarının zayıf olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Dikkatleri ya hiç olmuyor ya da çok kısa süreli oluyor. Ancak genellikle başarı seviyeleri düşük oluyor.*” Bazı

öğretmenler ise zorba çocukların diğer çocuklarla akademik başarı olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler zorbalık mağduru çocukların akademik başarılarının “güçlü” veya “zayıf” olduğu yönünde farklı görüşler bildirmiştir. Mağdur çocukları akademik açıdan güçlü bulan birçok öğretmen bu çocukların akademik başarılarının güçlü olduğunu ancak kendilerini sınıf içerisinde gösteremediklerini örnek olarak şu şekilde açıklamıştır: “*Aslında akademik olarak başarılılar ama bunu çok gösteremiyorlar.*” (Ö24). Mağdur çocukları akademik başarı açısından zayıf bulan bazı öğretmenler, zorbalığa uğramanın bu çocukların akademik başarılarının düşmesine neden olduğunu bildirirken; Ö3 kodlu öğretmen bu çocuklarda “öğrenme güçlüğü” sorunu olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Örneğin, matematik etkinliğinde anlamıyorsa veya öğrenme güçlüğü varsa çocuklar bunu fark ediyorlar ve bunun üzerinden çocuğun üzerine gidiyorlar.*” Bazı öğretmenler ise mağdur çocukların diğer çocuklarla akademik başarı olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Zorba ve mağdur çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik olarak okul öncesi öğretmenleri çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları zorba çocuklar için “güçlü ve azimli”, “lider ruhlu”, “akran ilişkileri güçlü”, “özgüveni yüksek”, “iletişimi güçlü” gibi olumlu özellikleri örnek olarak şu şekillerde atfetmişlerdir: “*Bence daha iyi arkadaşlık kurabiliyorlar, liderlik özellikleri daha fazla oluyor, çevresine topladığı arkadaş grubu daha kalabalık oluyor, yalnız çocuklar olmuyorlar.*” (Ö24); “*Zorba çocukların sosyal zekâları daha yüksek oluyor. Dolayısıyla iletişim becerileri daha kuvvetli oluyor.*” (Ö14). Bu durumun aksine bazı öğretmenler ise zorba çocukların “benmerkezci”, “saldırgan”, empati becerisi düşük”, “ilgi ve sevgiye muhtaç”, “akran ilişkileri zayıf”, “paylaşım becerisi zayıf”, “bir grubun üyesi”, “aşırı hareketli”, “cezaya duyarız”, “iletişimi zayıf”, “özgüveni düşük”, “travmatik” ve “zorbalık mağduru” gibi olumsuz özelliklerini vurgulamışlardır. Örneğin, Ö7 kodlu öğretmen, “*Evde yaşadıklarının travma olarak yansımından dolayı arkadaşlarıyla bu sıkıntıyı yaşadıklarını düşünüyorum.*”, Ö4 kodlu öğretmen “*Evde her dediğini yapılan, paylaşmayı öğrenemeyen, kural konulmayan, evde sınır çizilmeyen çocuklar oluyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenler mağdur çocukları ise özellikle “sessiz, içe kapanık, utangaç”, “özgüveni düşük”, “başkasına bağımlı”, “savunmasız”, “benmerkezci” ve “iletişimi zayıf” olmalarıyla tanımlamışlardır. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen, “*Ne kadar başarılı olsalar da özgüvenleri düşük çocuklar oluyorlar. Bazıları zorbalığa uzun süre maruz kalınca Stockholm sendromundaki gibi zorbaya sempati duymaya başlıyor. Karşı tarafın baskısını güç olarak algılayan çocuklar onay almak için seslerini çıkarmayabiliyorlar.*”, Ö10 kodlu öğretmen, “*Onlar daha içe dönük çocuklar oluyorlar. Kendi hallerindedir. Dikkat ettiğimizde hep sesi daha az çıkan hep daha böyle eksik bir yönünü gördüğü çocuğa ya da kısılandığı bir çocuğa zorbalık yapıyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmenler “uyumlu, kurallara uyan, nazik” çocukların daha fazla zorbalık mağduru olduğunu şu şekilde

belirtmişlerdir: “*Daha naif kırılğan oluyorlar.*” (Ö11), “*Genellikle sessiz olan kurallara uyan, iyi ama kendini ifade etmekte zorluk çeken ve utangaç öğrencilerdir.*” (Ö18).

Öğretmenler zorba çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak farklı görüşler bildirmişlerdir. Bazı öğretmenler zorba çocukların “konuşkan olduklarını” ve “ifade becerilerinin yüksek” olduğunu şu şekilde vurgulamışlardır: “*Dil gelişimleri çok iyi oluyor yaptıkları her şey çok iyi kılıf uyduruyorlar, haksız oldukları halde kendini savunabiliyorlar.*” (Ö20), “*Dil gelişimi iyi olanlar oluyorlar karşı tarafı nasıl kıracaklarını hangi sözlerle üzeceklerini biliyorlar.*” (Ö11). Bazı öğretmenler bu çocukların “ifade becerilerinin zayıf” ve “sert-kaba dil kullanan” çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Ö23 kodlu öğretmen ifade yetersizliğinin zorbalık sebebi olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: “*Dil gelişimi olarak kötüler bence. Zorbalığın bir sebebi de bu.*” Bazı öğretmenler ise zorba çocukların diğer çocuklarla dil gelişimi olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler mağdur çocukların dil gelişimlerini özellikle “ifade becerisindeki zayıflıkla” açıklamışlardır. Örneğin, Ö17 kodlu öğretmen “*Sessiz, kendini ifade edemeyen iletişim becerisi düşük çocuklar oluyor.*”, Ö22 kodlu öğretmen “*Bu çocuklar genellikle bize karşı kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca kekemelik ve pelteklik gibi “konuşma güçlüğü” olan çocukların daha sıklıkla zorbalık mağduru olduğu Ö14 kodlu öğretmen tarafından “*Kekeme olan bir kız öğrencim vardı, fazlasıyla dışlanıyordu.*”, Ö30 kodlu öğretmen tarafından ise “*Bazıları peltek konuşuyordu bazıları harfleri tam çıkaramıyordu.*” şeklinde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra “ifade becerisi güçlü” olan çocukların da zorbalık mağduru olduğu örnek olarak Ö19 kodlu öğretmen tarafından “*Normalde dil gelişimi ve iletişim becerileri iyi oluyor ama bunu zorbalığa uğradıkları çocuğa karşı çok kullanamıyorlar ama yaşanan durumu bana iyi bir şekilde ifade edebiliyorlar.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise mağdur çocukların diğer çocuklarla dil gelişimi olarak bir farkları olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın “aile özellikleri” alt teması altında zorba ve mağdur çocukların “aile yapıları”, “aile tutumları”, “sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları” ve “aile içi ilişkileri” ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri zorba çocukların aile yapılarına ilişkin olarak çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı öğretmenler “tek çocuklu”, bazı öğretmenler ise “çok çocuklu” ailelerin çocuklarının daha fazla zorbalık yaptığını bildirmişlerdir. Ö3 kodlu öğretmen tek çocuk olmayı korumacı aile tutumuyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Genelde ailenin tek çocuğuyorsa daha çok zorba oluyorlar. Aile çok fazla üzerine düşüyor, aşırı korumacı bir tutum sergiliyor, çocuk da özgüven patlaması yaşıyor.*” Ö9 kodlu öğretmen ise çok kardeşli olmayı ilgisiz aile tutumuyla ilişkilendirerek zorbalığa bir sebep olarak göstermiştir: “*Genelde çok fazla çocuğu olan ailelerde görüldüğünü düşünüyorum. Biraz daha geri planda kalıyor çocuklar.*” Bazı öğretmenler ise zorbalık yapan çocukların ailelerinin “ataerkil” ve “geniş aile” yapısında olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen “*Ataerkil yani*

genelde babanın sözünün geçtiği, babanın baskın olduğu aile yapılarında görülebiliyor.”, Ö29 kodlu öğretmen “Evdeki büyükanne-büyükbaba tutumları sen yapabilirsin sen bir tanesin gibi yaklaşımı çocuk her şeyi yapabileceğini sanıyor.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Benzer olarak öğretmenler “çok çocuklu”, “geniş aile” ve “boşanmış-dağılmış aile” yapısında olan ailelerin çocuklarının daha fazla mağdur olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, Ö9 kodlu öğretmen çok kardeşli olmayı ilgisiz kalmayla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “Genelde çok fazla çocuklu ailelerin çocukları özellikle aralarda sıkışmışsa, ortanca çocuklarsa ortada sıkışıp kalıyorlar.” Ö26 kodlu öğretmen geniş ailelerdeki otoriter yapıya boğun eğme ile sınıftaki mağduriyeti şu şekilde ilişkilendirmiştir: “Evde baskı kuran birisi varsa, bağırın anneyi sindiren bir baba, dede, babaanne varsa o da sınıfta ailesinden gördüğü gibi zorbalığa karşı susuyor.” Ö23 kodlu öğretmen ise şu şekilde görüş bildirmiştir: “Sınıfta zorbalık mağduru olan bir çocuğun annesi ve babası ayrı. Bu durum çocuklar arasında konuşuluyor ve onu kötü etkiliyor.”

Araştırmada hem zorba hem mağdur çocukların ailelerinin tutumları ile ilgili olarak “aşırı ilgisizlik” ve “baskıcılık-otoriterlik” öğretmenler tarafından ortak olarak vurgulanmıştır. Örneğin Ö20 kodlu öğretmen mağdur çocuklara yönelik olarak “Ailede çok fazla yok sayılmış, hiçbir şeyi önemsenmemiş, en basitinden sevilme duygusu tatmin edilmemiş, çocuk o kadar yok sayılmaya alışmış ki, zorbalık durumuna sessiz kalıyor.” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenler “baskıcı ve otoriter” aile tutumuna sahip olmayı hem zorbalıkla hem zorbalığa maruz kalmayla farklı süreçlerde ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bazı öğretmenler çocukların aile üyelerinin birbiri arasındaki zorbalığı model olarak zorbalık yaptığını belirtirken, bazı öğretmenler aile içi zorbalık sonucu bastırılan çocuğun sınıfta da zorbalığa boyun eğdiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö8 kodlu öğretmen “Evde gördüğünü yansıtıyor çocuk. Evde gördüğünü sınıfta uyguluyor.” şeklinde görüş bildirirken, Ö22 kodlu öğretmen “Çocuk evde herhangi bir şiddet durumuna şahit oluyorsa veya abi, abla faktöründen zorbalık görüyorsa okulda da bu duruma sessiz kalabiliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin zorbalık yapan çocukların aile tutumlarına ilişkin görüşlerinde “aşırı hoşgörülülük” ön plana çıkmıştır. Öğretmenler genellikle aşırı hoşgörülü bir tutum karşısında çocukların karşı tarafa davranışlarında sınır çizemediklerini vurgulamışlardır. Örneğin Ö16 kodlu öğretmen zorbalık yapan çocukların aşırı hoşgörülü olmasından şu şekilde bahsetmiştir: “Ailesi tarafından aşırı şımartılmış, hayır denmemiş, ağlamasını huysuzluk etmesin diye her dediği yapılmış. Bu sebeple çocuklar da kendilerinde anlamsız bir güç görüyorlar.” Bununla beraber bazı öğretmenler zorbalık yapan çocukların “aşırı mükemmeliyetçi” olmalarından şu şekilde bahsetmiştir: “Ailesinin en iyisini yapması için zorladığı, eleştirdiği çocuklar karşı tarafta bir eksiklik görünce acımasızca eleştiriyor, çekinmeden küçük düşürüyor.” (Ö21). Öğretmenlerin mağdur çocukların aile tutumlarına ilişkin görüşlerinde ise “aşırı korumacılık”, ve “demokratiklik” ön plan çıkmıştır. Örneğin Ö27 kodlu öğretmen demokratik ve huzurlu ailelerde yetişen çocukların daha fazla

mağdur olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Problemsiz ve sıkıntısız bir ailede yaşamalarına bağlıyorum. Çocuk zorbalık durumunu görmemiş ve yaşamamış daha düzenli bir ortamda yetişmiş ve kendini savunmayı bilmiyor.*” Ö35 kodlu öğretmen ise ailelerin aşırı korumacı olmasının çocuğun problem çözememesi ve kendini koruyamamasıyla şu şekilde ilişkilendirmiştir: “*Çocuğu her şeyden korumuş, hiç problemle karşılaşmamış. Kötü bir şey karşısında çocuk ne yapacağını bilmiyor.*”

Bunların yanı sıra hem zorba hem de mağdur çocukların aileleri tarafından telefon ve tablete maruz bırakıldıkları öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin Ö31 kodlu öğretmen “*Artık çocukların çocukluk masumiyetleri televizyon tablet ve internet kullanımıyla azalıyor. Orada gördüğünü sınıfta uyguluyor. Tam tersi bu durumlardan çocuklarını koruyan ailelerin çocukları oynanan oyunların, markaların isimlerini bilemeyince bile alay konusu olabiliyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenler hem zorba hem mağdur çocukların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumlarına ilişkin olarak “düşük geliri”, “eğitim düzeyi yüksek” ve “eğitim düzeyi düşük” tanımlamaları yapmışlardır. Ö23 kodlu öğretmen zorbalıkla yüksek sosyo-ekonomik statüyü, ailenin aşırı hoşgörülü ve kural koymamasıyla ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Genellikle zengin ailelerde büyümüş, her dediği yapılmış ve şımartılmış çocuklar.*” Ö3 ise yüksek sosyo-ekonomik statüyü fiziksel görünüm (özbakım, kıyafet seçimi vb.) ve özgüvenle ilişkilendirerek şu şekilde açıklamıştır: “*Zengin ailelerin çocuklarının kıyafeti, kalemi vb. ayırt ediliyor. Çocuğun hem kendi hem arkadaşları yaşları küçük de olsa bu durumun farkında oluyorlar. Çocuk o özgüvenle her şeyi yapıyor. Diğerleri de ses çıkarmıyor.*” Bazı öğretmenler ise sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin daha çok mağdur olduğunu belirtmişlerdir. Ö11 düşük sosyo-ekonomik statüyü fiziksel görünümle şu şekilde ilişkilendirmiştir: “*Maddi durumdan dolayı kötü giyinmek, omuzları bile içe çökük oluyor. Çocuklar için mağdur olma sebebi.*”

Tema 2. Zorbalık Türleri

Araştırmanın “Zorbalık Türleri” teması “fiziksel zorbalık”, “sözel zorbalık” ve “psikolojik-ilişkisel zorbalık” alt temaları altında ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu fiziksel zorbalıkla çok sık karşılaşmadıklarını belirtmekle beraber fiziksel zorbalığın genellikle erkek çocukları arasında daha yaygın görüldüğünü vurgulamışlardır. Öğretmenler zorbalık yapan çocukların mağdura yönelik olarak özellikle “vurma-ısıрма” davranışı gösterdiklerini, bunun yanı sıra “gasp etme (eşyasını izinsiz kullanma-elinden alma)”, “itip kakma”, “tükürme”, “bir yere kilitleme” ve “eşyasına zarar verme” davranışlarıyla da karşılaşmışlardır. Örneğin, Ö20 kodlu öğretmen “*Okul öncesi dönemde fiziksel şiddet boyutunda çok fazla akran zorbalığı gözlemedim. Ancak mağdur çocuğa yönelik vurma oyuncağını elinden alma, eşyasını çekme, bilerek kırma gibi davranışlar oluyor.*”, Ö16 kodlu öğretmen “*Erkek öğrencilerimden biri fiziksel olarak*

daha ufak tefek görünen birine her tuvalete gittiğinde tuvalette kapıyı birden açması ya da tuvaletten çıkmasına izin vermeme gibi davranışlarda bulunuyordu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri sözel zorbalık alt teması altında sıklıkla karşılaştıkları davranışın “alay etme” davranışı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler “kötü söz söyleme-küfretme”, “lakap takma”, “rencide etme” ve “taklit etme” davranışlarının çocuklar arasında görüldüğünü belirtmişlerdir. Örneğin, Ö21 kodlu öğretmen “*Senin saçın niye böyle, senin boyun niye böyle? gibi bizde daha çok böyle zorbalıklar görülüyor. İlla vurmak vb. değil de eleştiri anlamında çok oluyor. Senin annen yaşlı, senin baban böyle*” gibi oluyor.”, Ö9 kodlu öğretmen, “*Mesela arkadaşının boyuyla saçıyla ya da herhangi bir görünümüyle dalga geçen çocuklar olabiliyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri psikolojik-ilişkisel zorbalık alt teması altında zorbalık yapan çocukların mağdur çocuklara yönelik olarak özellikle “gruptan dışlama-oyuna almama” davranışını gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bununla beraber öğretmenler “diğer çocukları örgütleme”, “tehdit etme”, “oyuncak paylaşmama”, “küsmeye”, “kıskandırma- kıyaslama”, “kışkırtma”, “sırada-oyunda önüne geçme”, “günah keçisi ilan etme-suçlama”, “temas etmeme (elele tutuşmama, yan yana oturmama istememe vb.)” ve “beğenmeme” gibi psikolojik-ilişkisel zorbalık davranışları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö32 kodlu öğretmen, “*Ötekileştirme, birini günah keçisi seçip her türlü negatif durumu o kişiye mal etme oluyor.*”, Ö5 kodlu öğretmen, “*El ele tutturuyorum mesela çocukları el ele tutuşmak istemiyor, dışlıyorlar. Türkçe etkinliğinde de oluyor mesela Hadi kitap okuyoruz, minderleriniz alın oturun diyorum. Yan yana oturmamak istemiyor.*”, Ö19 kodlu öğretmen, “*Gülme veya birisi birinin yanına oturduğu zaman yüzünü ekşitiyor ama başka bir arkadaşı geldiği zaman o şekilde davranmıyor.*”, Ö20 kodlu öğretmen, “*Aldıklarımı kıyaslama, fiziksel görünüm olarak kıyaslama vb. davranışlar gözlemledim.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tema 3. Zorbalık Yapılan Zaman Dilimleri

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapılan zaman dilimlerine ilişkin olarak özellikle “serbest oyun zamanlarını (güne başlama zamanı)” vurgulamışlardır. Örneğin, Ö1 kodlu öğretmen “*En çok oyun saatinde rastlıyorum. Daha çok kendi aralarında yetişkin denetimi olmadan oynadıkları için daha müsait bir ortam oluyor.*” şeklindeki görüşüyle bu zaman dilimindeki düşük yetişkin denetimini zorbalık için tetikleyici bir unsur olarak dile getirmiştir. Ö21 kodlu öğretmen ise bu zaman dilimindeki özgürlük hissini tetikleyici bir unsur olarak şu şekilde açıklamıştır: “*Serbest oyun zamanında tanık oluyorum. Çünkü orada herhangi bir kısıtlama yok. Bu yüzden daha çok kendileri gibi davranıyorlar. Kurallı bir oyun oynarken zaten kurallara uymak durumunda kalıyorlar.*” Ö13 kodlu öğretmen ise bu zaman dilimindeki iletişim ve etkileşim yoğunluğunun zorbalık için tetikleyici bir unsur olduğunu şu şekilde vurgulamıştır: “*Çocukların bir arada olduğu, en sık bir araya geldiği, paylaşılmayan*

materyallerin olduğu saat çünkü.” Bunun yanı sıra “kahvaltı saati”, “sıra olma zamanı”, “kitap okuma saati”, “yarışmalı-çekişmeli oyunlar”, “sanat etkinlikleri” ve “açık hava etkinlikleri” öğretmenlerin zorbalık davranışını gözlemledikleri zaman dilimleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu duruma neden olarak zorbalığın sıklıkla gözlemlendiği “serbest oyun zamanı”, “sıra olma zamanı” ve “kahvaltı zamanındaki” düşük yetişkin denetimini, iletişim ve etkileşim fazlalığını ve özgür davranma hissini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler yarışmalı çekişmeli oyunlarda rekabet duygusundan kaynaklanan kaybetme endişesini ve sanat etkinliklerindeki beğenilme endişesini zorbalığı tetikleyen unsurlar olarak ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö11 kodlu öğretmen “*Sanat etkinliklerinde arkadaşımın yaptığı etkinlik çok güzel olsa bile kendisinden daha güzel yaptığı için arkadaşıyla dalga geçebiliyorlar.*” ifadesiyle mağdur çocuğun başkaları tarafından beğenilmesinin de zorbalık için tetikleyici bir unsur olduğunu vurgulamıştır. Şekil 2’de zorbalık yapılan zaman dilimlerindeki tetikleyici unsurlara yer verilmiştir.



Şekil 2. Zorbalık yapılan zaman dilimlerinde tetikleyici unsurlar

Tema 4. Zorbalık Yapılan Yerler

Okul öncesi öğretmenleri zorbalık yapılan yerlere ilişkin olarak sınıf içindeki “öğrenme merkezlerini” sıklıkla dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra “tuvaletler” ve “okul koridorları” öğretmenler tarafından zorbalık davranışını gözlemledikleri diğer yerler olarak vurgulanmıştır. Örnek olarak Ö11 kodlu öğretmen “*Öğrenme merkezlerinde, öğretmenin olmadığı yerlerde koridora, tuvalete giderken olabiliyor. Çünkü öğretmenin kontrol alanının dışı oluyor.*” ve Ö24 kodlu öğretmen “*Öğrenme merkezlerinde birbirleriyle oynarken çok tanık oluyorum. Çünkü orada iletişim çok fazla. Özgürce bir araya geldikleri tek yer orası gibi. İstemedikleriyle oyun oynamıyorlar, dışlıyorlar. Eğer onun farklı bir yönü veya kusuru varsa dışlama olayı direkt zaten gerçekleşiyor.*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun nedenini bu yerlerin görünmeyen alanlar içermesiyle, etkileşimli olmalarıyla ve yetişkin denetiminin olmadığı nispeten özgür alanlar olmalarıyla açıklamışlardır. Ö28 kodlu öğretmen “*Sınıf içerisinde de sık sık oluyor ama tuvalete gittikleri zaman da çok oluyor. Öğretmen faktörünün orada olmaması, onların daha rahat bir şekilde zorbalık yapabilmesini sağlıyor. Çünkü sınıfta kurallar var ve öğretmenin görme*

ihtimali daha fazla.” Bazı öğretmenler ise zorbalık için yer ve mekân farkı olmadığını zorbalığı her yerde gözlemleyebildiklerini bildirmişlerdir. Şekil 3’te zorbalık yapılan yerlerdeki tetikleyici unsurlara yer verilmiştir.



Şekil 3. Zorbalık yapılan yerlerdeki tetikleyici unsurlar

Tema 5. Diğer Çocukların Tepkileri

Araştırmamızın “Diğer Çocukların Tepkileri” teması “mağdura yönelik destek”, “zorbaya yönelik destek”, “tarafsız tepki”, “içer dönük tepki” ve “tepkisizlik” alt temaları altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri zorbalık karşısında mağdur dışındaki diğer çocukların olayı görmezden gelerek veya sessiz kalarak tepki göstermediklerini sıklıkla vurgulamışlardır. Öğretmenler bu duruma neden olarak diğer çocukların zorba çocuktan korkmalarıyla, aynı şeyin kendi başlarına gelmesini istememeleriyle, zorba çocuk aynı zamanda sınıf lideriyse onu üstün görmeleriyle veya çocukların yeterince duyarlı olmayışıyla açıklamışlardır. Örneğin, Ö14 kodlu öğretmen “Genelde çocuklar sessiz kalıyor. Zorbalık yapan kişiye karşı güçlerinin yetmeyeceğini düşünüyorlar.”, Ö29 kodlu öğretmen “Bundan dolayı çok üzgünüm. Duyarsız bir toplum geliyor ki anlatamam. Ne zorbalık yapana karışıyorlar ne zorbalığa uğrayana.”, Ö17 kodlu öğretmen “İzleyip sessiz kalmayı tercih ediyorlar. Muhtemelen tavrın doğru olmadığını bilmelerinin yanı sıra, buna karşı çıkma durumunda kendi başına gelme durumuna karşı çekincelerinden kaynaklı.” şeklinde bildirmişlerdir. Ancak öğretmenler diğer çocukların zorbalık yapan çocuğu “öğretmene şikâyet ederek”, “zorbayı dışlayarak”, “mağduru savunmak için müdahale ederek” ve “zorbayı uyararak” mağdura destek olabildiklerini örnek olarak şu şekilde vurgulamışlardır: “Eğer kendileri de korkmuyorlarsa müdahale ettiklerini sözlü olarak uyardıklarını ya da öğretmenleri olarak bana bildirdiklerini gözlemliyorum.” (Ö16). Bazı öğretmenler ise mağdur dışında kalan çocukların zorbayı cesaretlendirerek veya mağdura zorbalık yaparak, zorbalık yapan çocuğa destek olabildiklerini şu şekilde açıklamışlardır: “Sevilen ve lider olan çocuklar oluyor sınıfta diğerleri de onu örnek alıp o onun tarafında olmaya çalışınca dışlanan çocuğu daha fazla çocuk dışlamış oluyor. Diğerleri popüler olan lider çocuğun yanında olmak için dışlıyorlar.” (Ö6). Bunun dışında bazı öğretmenler diğer çocukların olay karşısında sadece ağlayarak içer dönük bir tepki verdiklerini, bazı öğretmenler ise diğer çocukların olayı nedenleriyle ele alıp, haklı haksız ayrımı

yaparak tarafsız tepki verdiklerini bildirmişlerdir. Örneğin Ö21 kodlu öğretmen “*Tabi ki çok üzülüyorlar, psikolojik olarak etkileniyorlar, ağlama davranışları olabiliyor.*”, Ö12 kodlu öğretmen ise “*Genelde haklı haksız ayrımı yapabiliyorlar. Ahmet şunu dediği için Mehmet bunu yaptı gibi söylüyorlar.*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tema 6. Öğretmen Tepkileri

Araştırmanın “Öğretmen Tepkileri” teması “müdahale edici tepki”, “koruyucu tepki” ve “tepkisizlik” alt temaları altında ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmenleri zorbalık durumu karşısında “ailelerle iş birliği yaparak-iletişime geçerek”, “çocukla empatik konuşmalar yaparak”, “rehber öğretmenle iletişime geçerek”, “zorba çocukla özel görüşme yaparak”, “birbirinden özür dileyerek”, “mağduru oyuna dahil ederek”, “zorbayı cezalandırarak (oyundan çıkarma vb.)”, “zorbayı uyararak” ve “davranış değiştirme stratejileri uygulayarak (olumlu pekiştirme vb.)” müdahale edici tepkiler verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö19 kodlu öğretmen, “*İlk olarak iki tarafı da yanıma çağırıp durumu anlatmalarını istiyorum. Zorbalık yapan çocuğun arkadaşını anlaması için ona bir konuşma yapıyorum ardından arkadaşından özür dilemesini sağlıyorum. Zorbalık durumu çok ileri seviyedeysse ve bu yaptığım çözüm olmazsa aile ve rehberlik servisiyle iletişime geçiyorum.*”. Bazı okul öncesi öğretmenleri ise “mağduru cesaretlendirerek”, “hikâye okuma çalışmaları yaparak”, “oyun oynatarak”, “drama çalışmaları yaparak”, “kaynaştırma programı uygulayarak”, “ısıdırma çalışmaları yaparak” ve “video izleterek” zorbalığa karşı koruyucu tedbirler aldıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö14 kodlu öğretmen, “*Empati kurdurma oyunlarını oynatıyorum. Empati ile ilgili kitaplar okuyorum.*”, Ö28 kodlu öğretmen ise “*Ben sınıfta böyle bir durum olduğunda, hemen odağımı o noktaya veriyorum. Bir süre buna yönelik etkinliklere ağırlık veriyorum. Akran zorbalığıyla ilgili çok güzel videolar var. Onları izlettiriyorum mesela.*” şeklinde görüş bildirerek akran zorbalığının devam etmemesi için bazı koruyucu tedbirler aldıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber zorbalık karşısında tepkisiz kaldığını ve zorbalığı görmezden geldiğini bildiren az sayıda öğretmenlerden biri olan Ö31 durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Fiziksel olarak zarar vermedikleri sürece çoğu zaman görmezden gelmeye çalışıyorum. Kendi aralarında çözmelerini bekliyorum.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalık davranışı gösteren ve mağdur olan çocukların özellikleri hakkında farklı görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler zorbalık davranışı gösteren çocukların fiziksel özellikleriyle ilgili iri cüsseli veya zayıf, ufak tefek çocuklar olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri arasındaki bu farklılık iri cüsseli çocukların daha çok fiziksel, zayıf, ufak tefek çocukların ise daha çok sözel zorbalık yaptığı yönünde farklılaşmıştır. Zayıf, ufak tefek çocukların zorbalık yapabileceği Ma’nın (2001) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ma’nın (2001) araştırması zayıf, ufak tefek çocukların, kendilerine yapılan zorbalığın intikamı olarak, kendilerinden güçsüz gördükleri diğer çocuklara karşı zorbalık yapabileceklerini de göstermiştir. Ancak

zayıf, ufak tefek çocukların zorba konumundan ziyade genellikle mağdur konumunda olduğu bu araştırmada da öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Araştırmalar fiziksel olarak zayıf, ufak tefek olmanın mağdur olmayla ilişkili olabileceğini göstermiştir (Gültekin-Akduman, 2012; Atış-Akyol vd., 2017; Doğan & Keleş, 2022; Huitsing & Monks, 2018; Pasin, 2017; Tepetaş vd., 2020). Tepetaş ve diğerleri (2020) çalışmalarında daha zayıf çocukların zorbalık için hedef olabileceğini belirtmişlerdir. Huitsing ve Monks (2018) ise bu durumu çocukların savunmasız olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte araştırmada zayıf, ufak tefek çocuklar hem mağdurun hem de zorbanın karakteristik özellikleri arasında ifade edilmiştir. Bu sonuç Ma (2001) ve Perry ve diğerleri (1988) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada fiziksel farklılık öğretmenler tarafından daha çok mağdur olmayla ilişkilendirilirken, bazı öğretmenler fiziksel farklılığı olan çocukların da zorbalık yaptığını belirtmiştir. Alan yazındaki araştırmalar bu araştırmayla tutarlı olarak fiziksel farklılığı daha çok mağdur olmayla ilişkilendirmektedir (Baier, 2007; Griffiths vd., 2010; Scheffel vd., 2014). Scheffel ve diğerleri (2014) dış anomalileri yaşayan çocukların akranları tarafından özellikle sözel zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmiştir. Bununla beraber obezite (Baier, 2007; Griffiths vd., 2010), gözlük takma vb (Horwood, 2005) fiziksel farklılıkların çocuklar arasında sözel zorbalık unsuru olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmada ise fiziksel farklılık bazı öğretmenler tarafından çocukların yaşadıkları olumsuz duyguların dışı vurumu olarak ele alınarak zorbalıkla ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenlerin zorbalık ve mağduriyetle ilişkilendirdiği diğer bir durum ise çocukların bakımlı oluşuyla ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmada zorbalık davranışında bulunan çocukların temiz iyi giyimli çocuklar, mağdur olan çocukların ise kötü giyimli bakımsız çocuklar olduğu bazı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Alan yazında bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte Genç (2007) çalışmasında zorbalık için tek bir neden belirlemenin zor olduğundan bahsetmiştir. Zorbalık davranışının pek çok değişkenden etkilenen kompleks bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bakımlı veya bakımsız olmanın zorba veya mağdurun karakteristik özelliklerinden biri olabileceğini ifade etmek zorlaşmaktadır. Ancak bu durum dolaylı olarak ailenin sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel durumu üzerinden açıklanarak zorbalık veya mağduriyetle ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenler savunmasız olmaları sebebiyle “özel gereksinime sahip” veya “sağlık sorunu olan” çocukların zorbalık için daha fazla hedef haline geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar özel gereksinimliliğin veya hastalığın mağduriyet için bir sebep olabileceğini göstermiştir (Atış-Akyol vd., 2017; Estell vd., 2008; González-Contreras vd., 2020; Iraklis, 2020; Kirves & Sajaniemi, 2012). Özellikle özel gereksinime sahip çocukların zorbalığa uğramasında öğretmen, sınıf mevcudu ve çocukların özel gereksinim duydukları gelişim alanları veya bu alanların etkilediği diğer gelişim alanları etkili olabilmektedir (Jarvis, 2002; Kendall

& Taylor, 2016; Woods & Wolke, 2004). Sözlü şiddetinin daha az olduğu durumlarda özel gereksinimli çocukların daha az mağdur konumunda olabileceği düşünülmektedir (Jarvis, 2002). Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin, dil ve iletişim becerilerinin tipik gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük olması zorbalığa uğramalarına sebebiyet verebilecek özellikler olarak görülmektedir (Kendall & Taylor, 2016).

Araştırma sonucunda bazı öğretmenlerin zorbalık yapan çocuklara lider ruhluluk, yüksek özgüven, güçlü iletişim gibi olumlu sosyal ve duygusal özellikler attıkları belirlenmiştir. Bununla beraber bazı öğretmenler ise zorbalık yapan çocuklar için “benmerkezi”, “saldırgan”, “cezaya duyarsız”, “iletişimi zayıf”, “özgüveni düşük”, “travmatik” vb. olumsuz sosyal ve duygusal özellikler bildirmişlerdir. Araştırmalar bu sonuçlara benzer olarak zorbalık yapan çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili olarak farklı ve birbirleriyle tutarsız sonuçların olduğunu göstermektedir. Perren & Alsaker’in (2006) araştırması zorba çocukların diğer çocuklara göre daha sosyal ve lider ruhlu olduklarını; Çarkıt ve Bacanlı’nın (2020) araştırması ise bu çocukların iletişim sorunu yaşadıklarını ancak yüksek özgüvene sahip olduklarını göstermiştir. Özdemir ve Özyürek’in (2023) zorbalık ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında zorbalık davranışı ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ortaya konan diğer bir sonuç zorbalık yapan çocukların akran ilişkilerinin güçlü veya bir grubun üyesi olduğu yönündedir. Araştırmalar zorbalık yapan çocukların diğer akranlarıyla benzer sayıda arkadaşına sahip olabileceğini ancak arkadaş sahibi olmanın sosyal olarak arkadaşları arasında tercih edilen çocuk olma anlamına gelmediğini göstermektedir (Camodeca & Coppola, 2019; Farina & Belachi, 2021). Bununla beraber araştırmada bazı öğretmenler zorbalık yapan çocukların kendilerinin de zorbalığa uğramış veya uğramaya devam eden çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalık mağduru çocukların zorbalık yapabileceği görüşü Huitsing ve Monks’un (2018) çalışması ile desteklenmektedir. Erken çocukluk döneminde zorbalığın karşılıklı olabileceği, zorbalığa zorbalıkla cevap verilebileceği ifade edilmektedir (Huitsing & Monks, 2018). Bu durum mağdur-zorba döngüsü olarak adlandırılmakta ve sosyal öğrenme kuramı ile açıklanmaktadır. Lorber ve diğerleri (1984) çalışmasında yıkıcı davranışlardan biri olan istismar için aynı döngü (mağdur-fail döngüsü) tartışılmış, istismar mağduru bireylerin istismara uğramamış bireylere göre daha yıkıcı ve şiddet eğilimli davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenler mağdur çocuklar için sosyal-duygusal, arkadaşlık ve iletişim becerilerindeki zayıflığı dile getirmişlerdir. Chen ve diğerleri (2021) olumlu akran ilişkilerinin çocuklar için zorbalığa maruz kalmada koruyucu faktör olabileceğini ifade etmiştir. Buna karşılık García-Fernández ve diğerleri (2022) okul öncesi dönem için zorbalık yapacağı akranlarını rastgele seçiyor olabileceğini bu yüzden sosyal güvensizliğin (utangaçlık, sessizlik vs.) mağdur konumunda olmada belirleyici olmayabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada ailesel özellikler; aile yapısı, aile tutumları ailenin sosyo-ekonomik durumu ve aile içi ilişkiler olarak sınıflandırılmıştır. Sonuçlar özellikle koruyucu aile tutumlarının hem zorba hem de kurban olma ihtimalini artırdığını göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Eray ve diğerleri de (2020) koruyucu aile tutumunun çocukların hem zorba hem de kurban olabileme olasılığını artırdığını ifade etmiştir. Atış-Akyol ve diğerlerinin (2017) yaptıkları çalışma ailelerin çocuklarına şiddet ile ilgili verdikleri öğütlerin çocukların zorbalığa uğramasına sebebiyet verebileceğini göstermektedir. Aile içi ilişkiler bağlamında bakıldığında ise Chen ve diğerleri (2021) olumlu aile ikliminin doğrudan olmasa bile dolaylı olarak çocuk için zorbalığa maruz kalmada koruyucu faktör olabileceğini belirtmişlerdir. Olumlu aile ikliminin çocuğun sosyal becerilerini etkilediği bilinmektedir (Chen vd., 2021; Tutkun & Dinçer, 2020; Tutkun, 2022). Chen ve diğerleri (2021) olumlu aile iklimi çocuğun sosyal becerilerini, öğretmenleri ve akranları ile ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğinden bu çocukların zorbalığa daha az maruz kalabileceğini ifade etmiştir. Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) çalışmalarında genel olarak ailesel sorun yaşayan çocukların zorbalığa daha yatkın olduğu belirlenmiştir. Atış-Akyol ve diğerlerinin (2018) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenler ebeveyn tutumları, aile içi ilişkiler ve ailenin sosyoekonomik düzeyinin çocukların zorbalık yapmasına sebebiyet verebileceğini belirtmişlerdir. Swit'in (2018) çalışmasında ise öğretmenler ve ebeveynler çocukların zorbalık davranışlarını daha büyük bir akranı ya da bir yetişkini model aldıklarından dolayı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı aile içi şiddete maruz kalan veya olumsuz aile iklimine sahip olan çocukların zorbalığa daha yatkın olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak zorbalık yapan çocuklarla, mağdur olan çocukların bireysel ve ailesel özellikleri incelendiğinde bu araştırmanın ve alan yazındaki benzer araştırmaların birbiriyle tutarsız ve hatta çelişebilen nitelikte sonuçları olduğu görülebilmektedir. Huitsing ve Monks (2018) bu durumu erken çocukluk dönemindeki çocukların zorbalık yapmada seçici olmamaları üzerinden açıklasa da zorbalığı ve mağduriyeti bireysel ve ailesel özellik olarak tek bir bağlamda ele almanın doğru olmadığı, kendi bağlamı içerisinde derinlemesine incelemek gerektiği düşünülmektedir. Bununla beraber alan yazındaki diğer çalışmalar mağdur çocukların belirli başlı özelliklerinde bir tutarlılık olduğunu da göstermektedir. Örneğin, fiziksel olarak herhangi bir farklılığa sahip çocukların ve zayıf çocukların; sosyal olarak pasif/çekingen çocukların; ailesel olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, aile içi anlaşmazlığa şahit olan çocukların ve aşırı koruyucu aileye sahip çocukların genellikle mağdur konumunda olduğu pek çok çalışmayla tutarlılık göstermektedir (Gültekin-Akduman, 2012; Chen vd., 2021; Doğan & Keleş, 2022; Estell vd., 2008; Farrington & Baldry, 2010; González-Contreras vd., 2020; Irkalis, 2020; Kirves & Sajaniemi, 2012; Pasin, 2017; Yalçıntaş-Sezgin, 2018).

Öğretmenler fiziksel zorbalıkta vurma, ısırma, tükürme, itip kakma, bir yere kilitleme, eşyasına zarar verme, gasp etme gibi davranışlara daha çok şahit olduklarını; sözel zorbalıkta, alay etme, kötü söz söyleme, lakap takma, rencide etme

ve taklit etme gibi davranışları gözlemlediklerini ve ilişkisel-psikolojik zorbalıkta ise dışlama, örgütlenme, tehdit etme, oyuncak paylaşmama, küsme, kıskandırma, kışkırtma, suçlama, temas etmeme ve beğenmeme gibi davranışları gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlarla tutarlı olarak okul öncesi dönemde psikolojik-ilişkisel zorbalık alt boyutunda tehdit etme, dışlama ve diğer çocukları örgütleme gibi davranışlar; sözel zorbalık boyutunda ise alay etme, lakap takma, küfretme ve rencide etme davranışları; fiziksel zorbalık boyutunda da cimcikleme, sıkıştırma, vurma, çekme, itme ve eşyasına zarar verme gibi davranışlar gözlemlendiği belirlenmiştir (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Tepetaş vd., 2010). Bununla beraber öğretmenler sınıflarında sözel zorbalığı, fiziksel zorbalıktan daha fazla gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Alan yazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma olmasına karşın (Atış-Akyol vd., 2018; Polat & Sohbet, 2019) bu sonuçla tutarlı olmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Monks vd., 2005; Monks vd., 2021). Okul öncesi dönemde fiziksel zorbalığın daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşan araştırmalarda, bu dönem çocuklarının dil becerilerinin sözel zorbalık yapabilecek kadar gelişmiş olmaması vurgulanmıştır (Bonica vd., 2003; Tanrıku, 2020). Ancak bu araştırma ve benzer birçok araştırma bu dönem çocuklarının özellikle fiziksel görünümüne bağlı olarak alay etme, rencide etme gibi dili ustalıkla kullanmayı gerektiren davranışlarda bulunabildiklerini göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerin fiziksel zorbalığa karşı farkındalıklarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öğretmenler sınıflarında fiziksel zorbalık olana kadar zorbalık davranışını fark etmeyebilirler (Rose vd., 2014). Bunun farkında olan ve öğretmenin tepkilerinden çekinen çocuklar fiziksel zorbalık davranışı göstermekten kaçınıyor dolayısıyla sözel zorbalığa davranışını daha çok gösteriyor olabilirler.

Araştırma sonucunda öğretmenler zorbalığın mekânsal olarak sınıf içinde en çok öğrenme merkezlerinde; zaman dilimi olarak ise serbest oyun zamanı, sıra olma zamanı, kahvaltı zamanı ve sanat etkinliklerinde daha çok yapılabildiğini belirtmişlerdir. Sınıf dışında ise tuvaletler ve okul koridorlarında; zaman dilimi olarak ise açık hava etkinlikleri sırasında daha çok zorbalığa tanık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu mekân ve zaman dilimlerinin ortak özelliği ise genel olarak denetimin zor olduğu alan ve zamanlar olması olarak belirlenmiştir. Öğrenme merkezlerinin denetim zorluğunun yanı sıra paylaşımı ve ortak çalışmayı gerektirmesi öğretmenler tarafından zorbalık davranışını tetikleyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Yalçıntaş-Sezgin (2018) çalışmasında zorbalığın hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gözlemlenebildiğini, sınıf dışında en çok tuvalete gitme ve yemek vakti gibi rutinler esnasında görüldüğünü belirlemiştir. Araştırma sonuçları çocukların zorbalık yapmak için gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında denetimin az olduğu alanları tercih ettiğini belirten diğer çalışmalarla uyumludur (Kirves & Sajaniemi, 2012; Tanrıku, 2018). Tanrıku'nun (2018) çalışması zorbalığın genellikle serbest oyun zamanında ve sınıf dışında olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitimde teneffüs zamanı olmamasına karşın sınıf dışında serbest oyun vakitlerinde, tuvaletlerde ve koridorlarda zorbalığın

gerçekleşebildiği görülmektedir. Bu gibi alanlarda zorbalığa yönelik denetimi sağlamak için yardımcı eleman desteğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda zorbalık davranışına şahit olan diğer çocukların tepkisizlik, mağdura yönelik destek, zorbaya yönelik destek, tarafsız tepki ve içe dönük tepki olarak farklı tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) çalışmalarında araştırma sonucuna benzer şekilde zorbalığa şahit olan çocukların daha çok sessiz kaldığını, bunun dışında öğretmene şikâyet etme, zorbalık davranışına dahil olma, mağduru savunma ve zorbalığı engellemeye çalışma gibi davranışlar sergilediklerini belirlemişlerdir. Öğretmenler tepkisiz kalan diğer çocukların zorba çocuktan korkmalarını, aynı şeyin kendi başlarına gelmesini istememelerini, zorba çocuk aynı zamanda sınıf lideriye onu üstün görmeleriyle bu duruma neden olarak göstermiştir. Benzer olarak Garandeau, Vermande, Reijntjes ve Aarts (2022) zorbalık davranışına ve zorbalığa gösterilen tepkinin zorbanın statüsüne göre değişebileceğini ifade etmektedirler. Daha büyük yaş grubuyla yaptıkları çalışmada zorba çocuk sınıfta sevilmeyen veya daha az popüler bir çocuk olduğunda kurbanı savunma davranışının artabileceğini belirlemişlerdir. Bunun yanında Monks ve diğerleri (2021) akran zorbalığının görüldüğü anlarda bu anlara şahit olan bir ila sekiz çocuk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çocuklar gözlemci olarak adlandırılmış ve zorbalık esnasında hiçbir şey yapmamışlardır. Buna karşın O'Connell, Pepler ve Craig (1999) bu çocukların "hiçbir şey yapmama" davranışlarının zorbayı cesaretlendirdiğini ifade etmiş ve bu çocukları "zorbalığa pasif olarak katılan akranlar" olarak nitelendirmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler çocukların daha çok tepkisiz kalmayı tercih ettiklerini veya öğretmene şikâyette bulduklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında çocukların zorbalığa katılmasalar dahi tepkisizliklerinin zorbalığı teşvik ettiğini ve pekiştirdiğini ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Monks vd., 2021; O'Connell vd., 1999). Nikolaou ve Markogiannakis (2017) çalışmalarında akran desteğinin sınıfta güvenli bir ortam oluşturmada ve zorbalığı önlemede oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Akran desteği, mağdur çocuğu destekleyen çocukların artmasını sağlayabilir. Böylece sınıfta daha destekleyici bir ortam oluşabilmektedir (Nikolaou & Markogiannakis, 2017). Erken çocukluk döneminde saldırgan çocukların birbirlerini ve birbirlerinin zorbalık davranışlarını destekleyebildikleri de bilinmektedir (Huitsing & Monks, 2018). Nitekim bu çalışmada da öğretmenler bazı çocukların zorbalık esnasında zorbaya destek verebildiklerini belirten öğretmenler olmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalık karşısında müdahale edici tepki, koruyucu tepki ve tepkisizlik gibi farklı tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler zorbalık karşısında ailelerle iş birliği yaparak, çocuklarla konuşarak, rehberlik servisiyle iletişime geçerek, birbirinden özür dileyerek, mağdura destek olarak, zorbayı cezalandırarak, davranış değiştirme stratejileri uygulayarak, oyun, hikâye, drama vb. etkinlikler yaparak vb. müdahale edici ve koruyucu bazı tepkilerde bulduklarını bildirmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmenlerin ailelerle iletişime geçme, cezalandırma ve çocukla

konuşma gibi müdahale yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir (Atış-Akyol vd., 2018; Tepetaş vd., 2010). Nikolaou ve Markogiannakis (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada zorbalığı önlemek için en etkili yöntemlerden birinin öğretmenlerin aile ile iş birliği yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Gorly, Neilsen-Hewett ve Sweller (2013) Avustralya’da yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin zorbalığı yönetmek için aileye haber verme, çocuklarla konuşma, cezalandırma, rol oynama etkinliği yapma, iş birliğine teşvik eden etkinlikler düzenleme, mağduru destekleme gibi stratejilerden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Small, Neilsen-Hewett ve Sweller’ın (2013) araştırmasında zorbalıkla baş etme yöntemi olarak sınıf kurallarını çocuklarla birlikte baştan gözden geçirme ve çocuklarla davranışı hakkında konuşma stratejilerini tercih edildiği belirlenmiştir. Çarkıt ve Bacanlı (2020) çalışmasında öğretmenlerin zorbalıkla baş etmede; uyarma, aile ile görüşme, öğrenci ile konuşma, rehberlik servisinden destek alma, özür dileme, idareye yönlendirme, cezalandırma, uygun rol model olmaya alışma ve doğru davranışı pekiştirme gibi stratejileri benimsediklerini görülmektedir. Tepetaş ve diğerleri (2010) ise öğretmenlerin bir kısmının sınıfta zorba çocukların yerlerini değiştirdiklerini ve kendilerine yakın oturttuklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalar araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak öğretmenlerin zorbalık karşısında benzer tepkiler verdiklerini göstermektedir. Bununla beraber araştırmada az sayıda olsa da bazı öğretmenler zorbalık karşısında tepkisiz kaldıklarını bildirmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin akran zorbalığının yıkıcı etkilerine yönelik farkındalık eksikliğinden veya nasıl müdahalede bulunacakları hakkında yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim araştırmalar öğretmenin akran zorbalığıyla ilgili eğitim almasının sınıflarda daha az zorbalık davranışı görülmesini sağladığını, sadece tecrübeli bir öğretmen olmanın zorbalıkla baş etmede anlamlı bir etki yaratmadığını göstermiştir (Gorly vd., 2017; Nikolaou & Markogiannakis, 2017; Small vd., 2013). Ayrıca öğretmen-çocuk arasındaki güçlü ve olumlu ilişkinin sınıflarda daha az zorbalık davranışın görülmesi ile ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin çocuklarla ilişkisini güçlendirmesinin zorbalıkla baş etmede kullanılacak etkili stratejilerden biri olduğu ifade edilmektedir (ten Bokkel vd., 2023).

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Araştırma sonucunda zorbalığın genellikle denetimin az olduğu yerlerde ve zaman dilimlerinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu sebeple okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmene hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında destek olabilecek yardımcı eleman desteği sağlanabilir.
- Akran zorbalığına yönelik farkındalık kazandırmak, zorbalığı önlemek ve zorbalık karşısında etkili ve doğru müdahalede bulunmak için okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların erken yaşta akran zorbalığına yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamak, akran zorbalığına karşı

mücadele etmelerini kolaylaştırmak ve olası zorbalık davranışlarını önlemek için erken müdahale programları uygulanabilir.

- Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri üzerinden ele alınmıştır. Benzer araştırmalar gözlem tekniği vb. farklı tekniklerle veya aile, çocuk gibi farklı katılımcılarla zenginleştirilerek sonuçları incelenebilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmanın etik kurul izni, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'ndan 05.07.2023 tarihinde 07/04 toplantı sayısı ve karar numarası ile alınmıştır.

Kaynakça

- Atış Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Teachers' views of peer bullying and their coping strategies with bullying. *Hacettepe University Journal Of Education*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Baier, S. (2007). *A critical review of literature: understanding bullying behaviors in children*. Master's Thesis, University of Wisconsin-Stout. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/42571/2008baiers.pdf?sequence=1>
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00248>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012) Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Cameron, D. L., & Kovač, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>
- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459-465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>

- Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W., & Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health, 13*(3), 452-461. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09404-8>
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- DeOrnellas, K., Spurgin, A. (2017). Teachers' perspectives on bullying. In Rosen, L., DeOrnellas, K. & Scott, S. (Eds) *Bullying in school*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/978-1-137-59298-9_3
- Doğan, S., & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 59*, 1-32. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 77-86.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Farina, E., & Belacchi, C. (2022). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology, 19*(2), 267-282. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>
- Farrington, D., & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2*(1), 4-16. <https://doi.org/10.5042/jacpr.2010.0001>
- Fernández-Alfaraz, M. L., Nieto-Sobrinó, M., Antón-Sancho, Á., & Vergara, D. (2023). Perception of bullying in early childhood education in Spain: pre-school teachers vs. psychologists. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(3), 655-670. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030050>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*(7), 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H., & Aarts, E. (2022). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development, 46*(5), 401-410. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>
- García-Fernández, C. M., Moreno-Moya, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Adolescent involvement in cybergossip: Influence on social adjustment, bullying and cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology, 25*, e6, 1-12. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.3>

- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Tez No. 226994) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Goryl, O., Neilsen-Hewett, C., & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40. <https://doi.org/10.1177/183693911303800205>
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., & Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121-125. <https://doi.org/10.1136%2Fadc.2005.072314>
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 121-138.
- Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary school bully busters program: Understanding why children bully and what to do about it. In Dorothy L. Espelage & Susan M. Swearer (Eds), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 297-326). Lawrence Erlbaum Associates,
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C., & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46(4), 1177-1181. <https://doi.org/10.1167/iovs.04-0597>
- Huang, F. L., Lewis, C., Cohen, D. R., Prewett, S., & Herman, K. (2018). Bullying involvement, teacher-student relationships, and psychosocial outcomes. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 223-234. <https://dx.doi.org/10.1037/spq0000249>
- Huang, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: The roles of years of study and empathy. *Frontiers in Psychology*, 9, 175, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00175>
- Huitsing, G., & Monks, C. P. (2018). Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior*, 44(4), 394-405. <https://doi.org/10.1002/ab.21760>
- Iraklis, G. (2020). Early childhood educators' experiences of bullying episodes: A qualitative approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 774-788. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836581>
- Jarvis, J. (2002). Exclusion by inclusion? Issues for deaf pupils and their mainstream teachers. *Education 3-13*, 30(2), 47-51. <https://doi.org/10.1080/03004270285200231>
- Karanikola, M. N., Lyberg, A., Holm, A. L., & Severinsson, E. (2018). The association between deliberate self-harm and school bullying victimization and the mediating effect of depressive symptoms and self-stigma: A systematic review. *BioMed Research International* 2018, 1-36. <https://doi.org/10.1155/2018/4745791>

- Kendall, L., & Taylor, E. (2016). 'We can't make him fit into the system': Parental reflections on the reasons why home education is the only option for their child who has special educational needs. *Education* 3-13, 44(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.974647>
- Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Kovač, V. B., & Cameron, D. L. (2021). Are we talking about the same thing? A Survey of preschool workers' attitudes and beliefs about bullying. *Child Care in Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1951167>
- Levent, A. F., & Aksoy, G. (2019). Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Asos Yayınevi*, 62-99.
- Li, B., Hu, T., & Tang, W. (2022). The effects of peer bullying and poverty on suicidality in Chinese left behind adolescents: The mediating role of psychotic-like experiences. *Early Intervention in Psychiatry*, 16(11), 1217-1229. <https://doi.org/10.1111/eip.13271>
- Lorber, R., Felton, D. K., & Reid, J. B. (1984). A social learning approach to the reduction of coercive processes in child abusive families: A molecular analysis. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 6(1), 29-45.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370. <https://doi.org/10.3102/00028312038002351>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(6), 458-476. <https://doi.org/10.1002/ab.10032>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood; observations of participant roles and sex differences. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 415, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020415>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(6), 571-588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Moyano, N., Ayllón, E., Antoñanzas, J. L., & Cano, J. (2019). Children's social integration and low perception of negative relationships as protectors against bullying and

- cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 643. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00643>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nikolaou, E., & Markogiannakis, G. (2017). Greek preschool teachers' perceptions about the effective strategies for bullying prevention in preschool age. *International Journal of Criminology and Sociology*, 6, 172-177. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A., & Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116(1), 19-36. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.12.009>
- Özdemir, E. S., & Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1076782>
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arası görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Tez No. 462056) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807-814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>
- Polat, F. ve Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41- 51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Psalti, A. (2017). Greek in-service and preservice teachers' views about bullying in early childhood settings. *Journal of School Violence*, 16(4), 386-398. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1159573>
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Rose, C. A., Richman, D. M., Fettiğ, K., Hayner, A., Slavin, C., & Preast, J. L. (2016). Peer reactions to early childhood aggression in a preschool setting: Defenders, encouragers, or

- neutral bystander. *Developmental Neurorehabilitation*, 19(4), 246-254. <https://doi.org/10.3109/17518423.2014.979955>
- Roseth, C. J., & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing bullying and victimization in schools and other settings: Some empirical comparisons and recommendations. In Eric M. Vernberg & Bridget Biggs (Eds), *Preventing and treating bullying and victimization*, (pp.161-186). New York: Oxford University Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Scheffel, D. L. S., Jeremias, F., Fragelli, C. M. B., dos Santos-Pinto, L. A. M., Hebling, J., & de Oliveira Jr, O. B. (2014). Esthetic dental anomalies as motive for bullying in schoolchildren. *European Journal of Dentistry*, 8(01), 124-128. <https://doi.org/10.4103/1305-7456.126266>
- Shin, H. (2022). The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432-442. <https://doi.org/10.1177/0165025419868533>
- Small, P., Neilsen-Hewett, C. M., & Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69-101.
- Söderström, Å., & Löfdahl Hultman, A. (2017). Preschool work against bullying and degrading treatment: experiences from an action learning project. *Early Years*, 37(3), 300-312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1194374>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 19-27.
- Tanrikulu, I. (2018). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review. *School Psychology International*, 39(1), 74-91. <https://doi.org/10.1177/0143034317745721>
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>

- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Tutkun, C., & Dinçer, Ç. (2020). Sosyal beceri geliştirme sistemi-derecelendirme ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) aile formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 53(1), 185-208. <https://doi.org/10.30964/auebfd.483511>
- Tutkun, C. (2022). The relation between preschoolers' cognitive distraction strategies and problem behaviors: Social skills as a mediator and delay of gratification as a moderator. *Journal of Educational Issues*, 8(2), 614-636. <https://doi.org/10.5296/jei.v8i2.20316>
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643-651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Willis, D.G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K. & Cohen, Z.M. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <https://doi.org/10.1177/0193945916645499>
- Wolke, D., Baumann, N., Strauss, V., Johnson, S., & Marlow, N. (2015). Bullying of preterm children and emotional problems at school age: cross-culturally invariant effects. *The Journal of Pediatrics*, 166(6), 1417-1422. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.02.055>
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293-300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>

Extended Abstract

The researchers conducted this study to investigate the views of preschool teachers on peer bullying. They opted for a descriptive qualitative research design and 35 preschool teachers were included in the study group. A semi-structured interview form prepared by the researchers by reviewing the relevant literature and taking expert opinions was used as a data collection tool in the study. The collected data was then

transcribed and analyzed using thematic analysis to identify various themes and sub-themes related to peer bullying in preschool settings.

The research findings were examined under six themes. The “Characteristics of Bully and Victim” theme of the research was discussed under the sub-themes of “individual characteristics” and “family characteristics”. Preschool teachers have defined the physical characteristics of bullying children in various ways. Many teachers emphasized that bully children are “big-bodied”. On the contrary, some teachers stated that the children who bully were “weak and small” children. In addition, children who bully were defined by some teachers as “physically defective” or “clean and well-dressed” children. Preschool teachers' opinions about the physical characteristics of victimized children are that these children are “weak-small”, “special needs”, “have physical difference”, “badly dressed-unkept” and “have health problems”. However, some teachers also reported that these children could be “big-bodied”, just like bully children. Preschool teachers stated that bullying children were strong in terms of cognitive development, while some teachers stated that they had attention and focus problems and their academic success was poor.

Regarding the social and emotional development of bullied and victimized children, some teachers emphasize the positive characteristics of bully children such as “strong and determined”, “leader spirit”, “strong peer relations”, “high self-confidence”, “strong communication”, while some teachers emphasize the positive characteristics of bully children such as “strong and determined”, “leadership spirit”, “strong peer relations”, “high self-confidence”, “strong communication” some teachers emphasize the negative characteristics of bully children such as “self-centred”, “aggressive”, “low empathy skills”, “in need of attention and love”, “poor peer relations”, “poor sharing skills”, “member of a group”, “overactive”, “insensitive to punishment”, “poor communication skills” “, “low self-confidence”, “traumatic” and “bullying victim”. Teachers defined the victimized children as “quiet, introverted, shy”, “low self-confidence”, “dependent on others”, “vulnerable”, “egocentric” and “poor communicators”. However, some teachers emphasized that “harmonious, rule-abiding, polite” children are more likely to be victims of bullying. Teachers stated that bully children “are talkative” and have “high expression skills” regarding their language development; Some teachers stated that these children had “poor expression skills” and “used harsh and rude language”.

Teachers explained the language development of victimized children specifically as “weakness in expression skills”. Teachers also stated that children with “speech difficulties” such as stuttering and lisping are more often victims of bullying.

Under the sub-theme of “family characteristics” of the research, “family structures”, “family attitudes”, “socio-economic and socio-cultural situations”, and “family relations” of bully and victim children were discussed. Regarding the family structure of bully children, pre-school teachers reported that they were “one child” and some teachers reported that they were “many children”. Some teachers

emphasized that the families of bullying children have a “patriarchal”, and “extended family” structure. In addition, teachers expressed their opinion that children of families with “many children”, “large family”, and “divorced-broken families” structures are more victimized.

In the study, “extreme indifference” and “oppressiveness-authoritarianism” were commonly emphasized by the teachers regarding the attitudes of the families of both bully and victim children. “Over-tolerance” in teachers' opinions regarding family attitudes of bullying children; “Overprotectiveness” and “democraticism” came to the fore in the views of victimized children regarding family attitudes.

The “Types of Bullying” theme of the research was discussed under the sub-themes of “physical bullying”, “verbal bullying” and “psychological-relational bullying”. Teachers say that children who bully show especially “hitting-biting” behavior towards the victim, as well as “mugging (using his/her belongings without permission)”, “pushing”, “spitting”, “locking him/her up” and “damaging his/her belongings”. They also reported that they encountered “giving” behavior. Preschool teachers emphasized that the behavior they frequently encounter under the sub-theme of verbal bullying is “taunting” behavior. In addition, teachers stated that “bad words-swearing”, “name-calling”, “offending” and “imitation” behaviors were seen among children. Under the sub-theme of psychological-relational bullying, preschool teachers reported that bullying children showed especially “exclusion from the group-not letting them into the game” behavior towards the victimized children. In addition, teachers said “organizing other children”, “threatening”, “not sharing toys”, “being offended”, “making jealousy-comparing”, “provoking”, “getting ahead in the game”, “scapegoating-blaming”, “ They stated that they observed psychological-relational bullying behaviors such as “not touching” and “dislike”.

Preschool teachers especially emphasized “free play times” under the theme of “Bullied Time Periods”. In addition, “breakfast time”, “queuing time”, “book reading time”, “competitive games”, “art activities” and “outdoor activities” were determined as the time periods when teachers observed bullying behavior. Under the theme of “Places Where Bullying Happens”, pre-school teachers frequently mentioned the “learning centers” in the classroom. In addition, “toilets” and “school corridors” were highlighted by teachers as other places where they observed bullying behavior.

The “Reactions of Other Children” theme of the research was discussed under the sub-themes of “support for the victim”, “support for the bully”, “neutral reaction”, “introverted reaction” and “non-reaction”. Preschool teachers often emphasized that children other than the victim do not react to bullying by ignoring the incident or remaining silent. Some teachers reported that children other than the victim could support the bully by encouraging the bully or bullying the victim.

The “Teacher Reactions” theme of the research was discussed under the sub-themes of “interfering reaction”, “protective reaction” and “non-reaction”. Preschool

teachers can respond to bullying by “cooperating and communicating with families”, “having empathetic conversations with the child”, “communicating with the guidance counselor”, “having a private conversation with the bully child”, “making each other apologize”, “involving the victim in the game”, they stated that they gave intervening reactions by “punishing the bully (e.g., removing him from the game), “warning the bully” and “applying behavior change strategies (positive reinforcement, etc.)”. However, there were also teachers who reported that they remained unresponsive and ignored bullying.