T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GÖRÜLEN AKRAN ZORBALIĞININ DUYGUSAL ZEKÂ VE AİLE DEĞİŞKENLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ

Selahattin SEMİZ

Danışman	Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Berat AHİ

KASTAMONU - 2018

TEZ ONAYI

Selahattin SEMİZ tarafından hazırlanan **"Erken Çocukluk Döneminde Görülen Akran Zorbalığının Duygusal Zekâ ve Aile Değişkenleri Temelinde İncelenmesi"** adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve **oy birliği/oy çokluğu** ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman	Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG Kastamonu Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Şükran KILIÇ Aksaray Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Berat AHİ Kastamonu Üniversitesi	.....

07/06/2018

Enstitü Müdürü Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU .....

TAAHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

Selahattin SEMİZ



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE GÖRÜLEN AKRAN ZORBALIĞININ DUYGUSAL ZEKÂ VE AİLE DEĞİŞKENLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ

Selahattin SEMİZ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Bölümü

Danışman: Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG

Bu araştırma, erken çocukluk dönemi çocuklarında gözlenen akran zorbalığı ile ilişkili olduğuna inanılan; "duygusal zekâ" ve "anne-baba demografik özellikleri" altında yer alan değişkenlerin, onların akranlarına uyguladıkları zorbalık davranışları ile aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children), Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale for Children), Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 17 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde alan, 6'sı anasınıfı 1'i bağımsız anaokulu olmak üzere 7 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş grubuna dâhil 286 çocuk oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan bu 7 okul, şehrin farklı bölgelerinde olması ve farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmasına dikkat edilerek araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocuğun duygusal zekâ becerilerinin zorbalık ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, anne öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, babanın mesleği, çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi düzeyi, demokratik ve otoriter anababa tutum değişkenleri ile zorbalık arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında yaş, kardeş sayısı, üvey kardeş, doğum sırası, baba öğrenim durumu, annenin çalışma durumu, anne babanın evlilik durumu, çocuğun okula uyum düzeyi, çocuğun okula devam düzeyi, izin verici ve aşırı koruyucu anababa tutum değişkenleri ile zorbalık arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, akran zorbalığı, okul öncesi eğitim, ana baba tutumları

ABSTRACT

MSc Thesis

INVESTIGATION OF PEER BULLYING IN EARLY YEARS ON THE BASIS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND FAMILY VARIABLES

Selahattin SEMİZ
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Basic Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. E. Nihal LİNDBERG

This study is a descriptive research that purposes to investigate peer bullying in early years on the basis of emotional intelligence and some family variables. “Storified Hypothetical Situations Form”, “Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children”, “Sullivan Brief Empathy Scale for Children”, “Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children”, “Parents Attitude Scale” and Demographical Information Form have been used as data collection tools. The obtained data have been analyzed by means of SPSS 17 package program. This study has been carried out in 7 early childhood education institutions in Kastamonu during the spring semester of 2016-2017 academic year. This 7 early childhood institutions located in the different regions of the city with different socio-economic status. The study group consist of 286 preschool children aged 5 and 6. The study group was determined by using purposive sampling method. Findings indicated that peer bullying is significantly related to children’s gender, mother’s education status, socio-economic level, father's profession, child's level of interest in violent games and television programs, democratic attitude and authoritarian attitude variables. Furthermore, it has been concluded that children’s emotional intelligence skills are connected with peer bullying. On the other hand findings revealed that peer bullying is not significantly related to age, number of siblings, step siblings, birth order, father's education status, mother's working status, parents' marital status, child's school readiness level, child's attendance level, permissive attitude and excessive protective attitude variables.

Keywords: Emotional intelligence, peer bullying, preschool education, parents’ attitudes

TEŞEKKÜR

"Erken Çocukluk Döneminde Görülen Akran Zorbalığının Duygusal Zekâ ve Aile Değişkenleri Temelinde İncelenmesi" isimli bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Okul Öncesi Eğitimi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Yüksek lisans tez çalışmam boyunca, tez çalışmamın planlanmasından bitirilmesine kadar her zaman yardımcı olan ve beni motive eden, tecrübesiyle tez çalışmama değer katan çok kıymetli hocam, sayın tez danışmanım Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG'e

Yüksek lisans öğrenimim süresince her konuda bilgilerine başvurduğum, birlikte çalışmaktan çok mutlu olduğum, mesai arkadaşlarım, sayın hocalarım, başta Dr. Öğr. Ü. Berat AHİ, Dr. Öğr. Ü. M. Koray SERİN ve Arş. Gör. M. Akif CİNGİ olmak üzere Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yoğun geçen yüksek lisans öğrenimim boyunca bana sonsuz destek veren, karşıma çıkan bütün zorluklarda yanımda olan, her an bana güç veren, nişanlım Neslihan ALYAGUT'a, babam Hamdi SEMİZ'e, annem Asiye SEMİZ'e, abim Mesut SEMİZ'e ve kardeşim M. Hilmi SEMİZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Selahattin SEMİZ

Kastamonu, Haziran, 2018

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI ..... **iii**
TAAHÜTNAME ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **vii**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xiii**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiv**
I. BÖLÜM **1**
1.GİRİŞ **1**
1.1 Araştırmanın Amacı 4
1.2 Araştırmanın Önemi 4
1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.4 Araştırmanın Varsayımları 6
II. BÖLÜM **7**
2. DUYGUSAL ZEKÂ **7**
2.1 Zekâ Kavramı 7
2.2 Duygu-Zekâ İlişkisi 9
2.3 Duygusal Zekâ Kavramının Temelleri 11
2.4 Duygusal Zekâ Nedir? 15
2.5 Duygusal Zekâ Modelleri 16
2.5.1 John Mayer ve Peter Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli 17
2.5.2 Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli 19
2.5.3 Reuven Bar-On 'un Duygusal-Sosyal Zekâ (ESI) Modeli 22
2.5.4 Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşlı Modeli 23
2.6 Duygusal Zekâ Becerileri 25
2.6.1 Duyguları Tanıma ve İfade Etme 25
2.6.1.1 Erken Çocuklukta Duyguları Tanıma ve İfade Etme 25
2.6.2 Duyguları Anlama ve Duygusal Bilgiden Yararlanma 26
2.6.2.1 Erken Çocuklukta Duyguları Anlama ve Duygusal Bilgiden Yararlanma 26
2.6.3 Duyguları Yönetme 27
2.6.3.1 Erken Çocuklukta Duyguları Yönetme 28
2.6.4 Empati 28

2.6.4.1 Erken Çocuklukta Empati *29*
2.7 Duygusal Zekâyı Etkileyen Etmenler 30
2.7.1 Yaş 30
2.7.2 Cinsiyet 30
2.7.3 Aile 31
3. AKRAN ZORBALIĞI 33
3.1 Zorbalık Kavramı 33
3.2 Zorbalıkla İlgili Kuramlar 34
3.3 Zorbalık Türleri 36
3.4 Zorbalığın Özellikleri 38
3.5 Zorbalıkta Yer Alanların ve Ailelerinin Özellikleri 40
3.5.1 Zorbaların ve Ailelerinin Özellikleri 40
3.5.2 Kurbanların ve Ailelerinin Özellikleri 44
3.6 Zorbalık ve Anne Baba Tutumları 45
4. DUYGUSAL ZEKÂ VE AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR 48
III. BÖLÜM 55
5. YÖNTEM 55
5.1 Çalışmanın Yöntemi 55
5.2 Çalışma Grubu 55
5.3 Veri Toplama Araçları 56
5.3.1 Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu 57
5.3.2 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children) 58
5.3.3 Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale for Children) 60
5.3.4 Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children) 60
5.3.5 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması 61
5.3.6 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) 62
5.3.7 Demografik Bilgi Formu 63
5.4 Verilerin Toplanması 64
5.5 Verilerin Analizi 69

6. BULGULAR 72
6.1 Örneklem Grubunda Yer Alan Zorba ve Normal Çocuklara İlişkin Bulgular 72
6.2 Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular 73
6.2.1 Zorbalık ve Cinsiyet İlişkisine İlişkin Bulgular 73
6.2.2 Zorbalık ve Yaş İlişkisine İlişkin Bulgular 74
6.2.3 Zorbalık ve Çocukların Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 74
6.2.4 Zorbalık ve Üvey Kardeşe Sahip Olma Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 75
6.2.5 Zorbalık ve Çocukların Doğum Sırası Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 76
6.3 İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular 77
6.3.1 Zorbalık ve Annenin Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 77
6.3.2 Zorbalık ve Babanın Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 78
6.3.3 Zorbalık ve Anne-Baba ile Çocuklar Dışında Evde Kalan Başka Bireyin Varlığı Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 79
6.3.4 Zorbalık ve Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 80
6.3.5 Zorbalık ve Çocuğa Ait Oda Olup Olmadığı Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 84
6.3.6 Zorbalık ve Babanın Mesleği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 85
6.3.7 Zorbalık ve Annenin Mesleği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 86
6.3.8 Zorbalık ve Anne-Babanın Evlilik Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 87
6.3.9 Zorbalık ve Çocuğun Şiddet İçeren Oyun ve Televizyon Programlarına Karşı İlgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 88
6.3.10 Zorbalık ve Çocuğun Okula Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 89
6.3.11 Zorbalık ve Çocuğun Okula Devam Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 90
6.4 Zorbalık ve Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular 91
6.5 Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular 94
6.5.1 ZDV Grubundaki Çocukların Yüzler Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 94

6.5.2 ZDV Grubundaki Çocukların Hikâyeler Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 94
6.5.3 ZDV Grubundaki Çocukların Anlama Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 95
6.5.4 ZDV Grubundaki Çocukların Duygu Yönetme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular..... 96
6.5.5 ZDV Grubundaki Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Bulgular 96
6.5.6 ZDV Grubundaki Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular..... 97
6.5.7 ZDV Grubundaki Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular 97
6.6 Zorbalık Davranışı Gösterme Durumunu Tahmin Eden Lojistik Regresyon Analizine İlişkin Bulgular..... 98
7. TARTIŞMA 106
7.1 Çocuğun Cinsiyeti..... 106
7.2 Çocuğun Yaşı..... 107
7.3 Çocuğun Kardeş Sayısı, Üvey Kardeşe Sahip Olma Durumu ve Çocuğun Doğum Sırası 108
7.4 Annenin Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu..... 110
7.5 Babanın Öğrenim Durumu ve Mesleği..... 112
7.6 Ana Baba ile Çocuklar Dışında Evde Kalan Başka Bireyin Varlığı..... 114
7.7 Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi 115
7.8 Anne-Babanın Evlilik Durumları..... 117
7.9 Çocuğun Şiddet İçeren Oyun ve Televizyon Programlarına Karşı İlgisi ... 118
7.10 Çocuğun Okula Uyum ve Okula Devam Düzeyi..... 119
7.11 Ana Baba Tutumları..... 120
7.12 Duygusal Zekâ 122
8. SONUÇLAR..... 126
9. ÖNERİLER..... 128
KAYNAKÇA 131
EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU 155
EK 2 HİKÂYELEŞTİRİLMİŞ VARSAYIMSAL DURUMLAR FORMU KULLANIM İZİN BELGESİ 158
EK 3 SULLİVAN DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ 159
EK 4 KATILIMCILARA YÖNELİK BİLGİLENDİRME 160

EK 5 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN BELGESİ 161
EK 6 ÖZGEÇMİŞ 162

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

EQ	Emotional Quotient
ESI	Emotional Social Intelligence
ETÖ	Ebeveyn Tutum Ölçeği
HVDF	Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu
IQ	Intelligence Quotient
ZDV	Zorbalık Davranışları Var
ZDY	Zorbalık Davranışları Yok

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1 Çalışma grubunun yaş ve cinsiyetine ilişkin betimleyici istatistikler 56
Tablo 2 Çalışma grubunda yer alan ZDV ve ZDY gruna dâhil çocuklara ilişkin bilgiler 72
Tablo 3 Zorbalık ve cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 73
Tablo 4 Zorbalık ve yaş arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 74
Tablo 5 Zorbalık ve kardeş sayısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 75
Tablo 6 Zorbalık ve üvey kardeş durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 76
Tablo 7 Zorbalık ve doğum sırası arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 76
Tablo 8 Zorbalık ve anne öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 77
Tablo 9 Zorbalık ve baba öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 79
Tablo 10 Zorbalık ve anne-baba ile çocuklar dışında evde kalan başka bireyin varlığı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 80
Tablo 11 Zorbalık ve oturulan evin durumu değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları ... 81
Tablo 12 Zorbalık ve oturulan evin büyüklüğü değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları ... 82
Tablo 14 Zorbalık ve oturulan evin ısıtması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 83
Tablo 15 Zorbalık ve ortalama aylık gelir arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 84
Tablo 13 Zorbalık ve çocuğa ait oda olup olmaması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 85
Tablo 16 Zorbalık ve babanın mesleği arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 86
Tablo 17 Zorbalık ve annenin çalışma durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 87
Tablo 18 Zorbalık ve anne-babanın evlilik durumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 88
Tablo 19 Zorbalık ve çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 89
Tablo 20 Zorbalık ve çocuğun okula uyum düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 90
Tablo 21 Zorbalık ve çocuğun okula devam düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları 91

Tablo 22 Ana babaların demokratik tutumundan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları 92
Tablo 23 Ana babaların otoriter tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları 92
Tablo 24 Ana babaların aşırı koruyucu tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları 93
Tablo 25 Ana babaların izin verici tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları 93
Tablo 26 ZDV grubundaki çocukların yüzler testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 94
Tablo 27 ZDV grubundaki çocukların hikâyeler testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 95
Tablo 28 ZDV grubundaki çocukların anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 95
Tablo 29 ZDV grubundaki çocukların duygu yönetme testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 96
Tablo 30 ZDV grubundaki çocukların sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin değerler 96
Tablo 31 ZDV grubundaki çocukların sullivan çocuklar için kısa empati ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 97
Tablo 32 ZDV grubundaki çocukların öğretmenler için çocukların duygusal zekâsını derecelendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler 98
Tablo 33 Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü 99
Tablo 34 Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu 99
Tablo 35 Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer alan Değişkenler 100
Tablo 36 Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler 100
Tablo 37 Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü 102
Tablo 38 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi 103
Tablo 39 Amaçlanan Modelin Özeti 103
Tablo 40 Hosmer ve Lemeshow Testi 103
Tablo 41 Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu .. 104
Tablo 42 Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri 105

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Zekâ, tarih boyunca farklı anlayış ve yaklaşımlarla değerlendirilmiştir. Geleneksel zekâ anlayışı, insan beynini sınırlayan ve insanın sahip olduğu bilişsel potansiyeli görmezden gelen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş zekâ anlayışı ise, zekânın; birçok özelliği olan ve yaşamsal birçok faaliyeti kapsayan geniş bir kavram olduğunu temele alan yaklaşım olarak görülmektedir. Bu iki farklı anlayış ve yaklaşım çerçevesinde birçok zekâ tanımı yapılmıştır (Gürel ve Tat, 2010). Tarihsel süreç içerisinde çağdaş zekâ anlayışı çerçevesinde sosyal zekâ, çoklu zekâ, başarılı zekâ ve duygusal zekâ gibi birçok zekâ yaklaşımı geliştirilmiş ve araştırmacılar zekâyı çok farklı şekillerde ele almışlardır (Gardner, 2011: 64-65, Sternberg, 2008:152, Thorndike, 1920:228; Salovey ve Mayer, 1990:189).

Duygusal zekâ kavramı da tarihsel süreç içerisinde temeli çok daha öncelere dayanan ancak bağımsız bir zekâ türü olarak ortaya çıkışı 20. Yüzyılın sonralarına rastlayan bir kavramdır. Duygusal zekâ kavramını ilk kez özgün bir zekâ alanı olarak ortaya atan John Mayer ve Peter Salovey, 1990 yılında duygusal zekâyı " *kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayrım yapabilme ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerine rehberlik etmede kullanabilme yeteneği*" şeklinde tanımlamışlardır (Mayer ve Salovey, 1990:189-190). Mayer ve Salovey'in çalışmalarından sonra duygusal zekâ kavramı alanyazında irdelenmeye başlamıştır. Kavramın popülerleşmesi ve alanyazın dışına yayılmasını, Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlanan "Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Daha Önemlidir" isimli kitabı sağlamıştır. Kitap büyük ilgi toplamış ve konu ile ilişkili de birçok çalışma yayımlanmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

İlerleyen süreç içerisinde araştırmacılar tarafından; "*duyguların farkına varma, düşünmeye yardım etmek amacıyla duygulara erişme ve onları oluşturma, duyguları ve duygusal anlamları anlama ve daha iyi duygu ve düşünceyi teşvik etmek için akıllıca duyguları düzene sokma yeteneği*" (Mayer ve Salovey, 1997:22),"*kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek*

doyumu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" (Goleman, 2016:62-65), "*kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını, insanlarla ilişki kurmasını, değişen çevresel taleplere uyum sağlamasını ve duyguları yönetmesini sağlayan yetenekler*" (Bar-On, 2006:14-15), "*duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği" (*Cooper ve Sawaf, 1997:7)şeklinde tanımlanan duygusal zekâ kavramı kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varma, duyguları düzenleme ve yönetme, karşıdakini anlama ve kendini onun yerine koyabilme, duyguları günlük hayatta davranış ve düşüncelerinde etkili biçimde kullanabilme gibi kavramlarla ifade edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar duygusal zekâ kavramı içerisinde yer alan duygusal becerilerin kazandırılmaya başlanması ve temellerinin atılması açısından okul öncesi eğitimin büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Erken çocukluk döneminde duygusal zekânın desteklenmesi gerektiği ve duygusal zekâyı oluşturan temel duygusal becerilerin,(duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati) bireyin hayatının ilerleyen dönemlerinde kazanacağı sosyal becerilerin temelini oluşturduğu ifade edilmektedir. Zaten bu duygusal beceriler (duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati) 2013 yılında yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programının içerisinde sosyal-duygusal gelişim alanında çeşitli kazanımlar olarak yer almaktadır. Duygusal zekâsı yüksek çocuklar dikkatini çok daha iyi toplayabilmekte, okula daha iyi uyum sağlamakta, akranları ile daha iyi ilişkiler kurmakta ve empatik anlayışları daha gelişmiş olmaktadır. Ayrıca duygusal zekâsı yüksek çocuklar davranışlarını daha iyi kontrol edebilmekte ve akademik olarak da daha başarılı olmaktadırlar. Ayrıca "duyguların akıllıca kullanımı" olarak ifade edilen duygusal zekânın akran ilişkilerini ve akran zorbalığını etkilemesi kaçınılmaz olarak görülmektedir (Kunnanatt, 2004).

Akran ilişkilerinde yaşanan problemlerden biri olan zorbalık kavramı geçmiş yıllardan beri çocuk ve ergenlerde rastlanan duygusal temelli bir davranış problemi olarak görülse de akademik olarak bir araştırma konusu olarak incelenmesi 20. yüzyılın sonlarına doğru olmuştur. Zorbalık kavramına ait ilk çalışmalar, 1960'ların sonları ve

1970'lerin başlarında İskandinav ülkelerinde başlamış ve 1980'lerden önce Kuzey Amerika'ya doğru yayılmıştır. Son 30 yıl içerisinde daha çok dikkat çeken bu kavram, uluslararası bir ilgi ve endişe konusu haline gelmiştir (Smith, 2011).

Zorbalık kavramı başlarda "*sıra dışı bireylere karşı meydana gelen grup şiddeti*" şeklinde ele alınırken, ilerleyen dönemde *"güçlü bir çocuğun ya da grubun zayıf bir çocuğa birebir ve düzenli saldırıları"* şeklinde kapsamı genişlemiştir (Olweus, 1993; Smith, Cowie, Olafsson ve Liefooghe, 2002). Tarihsel süreç içerisinde yapılan zorbalık tanımlarına bakıldığında; *"bir öğrencinin zamanla ve tekrar tekrar bir veya daha çok öğrencinin zorba ve olumsuz davranışlarına maruz kalması", " Bir birey ya da grup tarafından kendini savunamayan bir bireye karşı yürütülen ve çoktandır devam eden fiziksel ve psikolojik şiddet", "sistematik olarak gücün kötüye kullanımı", "kasıtlı olarak, kışkırtma olmadan bir ya da daha fazla çocuğun diğerine cefa çektiren ve strese yol açan, tekrar eden ve gücün kötüye kullanımı içeren davranışları", "bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü"* şeklinde tanımlar yapıldığı görülmektedir (Olweus, 1993:9; Akt. Furniss, 2000:10; Sharp ve Smith, 2002:2; Salmon ve West, 2000:73; Pişkin, 2002:536). Görüldüğü üzere evrensel olarak kabul edilen bir zorbalık tanımı olmamasına rağmen, tüm tanımlarda zorbalığın, zaman içerisinde tekrarlı bir biçimde meydana gelen kasıtlı bir şekilde zarar verme ya da rahatsız etme davranışı ve güçlü bir kişi ya da grubun güçsüz birine saldırması gibi güç dengesizliğini içeren davranışlarla birlikte açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Olweus, 1993; Craig, 1998; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton ve Scheidt, 2001; Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs ve Wang, 2010).

Okul öncesi eğitim, çocukları kendi akranları ile buluşturup sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlamakta ancak bu ortamlar aynı zamanda kişiler arası problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilecek doğal koşulları da yaratabilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Dolayısıyla erken çocukluk dönemindeki çocuklar arasında da akranlar ile problemler gözlenmektedir. Akran zorbalığı da bu dönemde görülen kişiler arası problemlerdendir. Bu dönem çocukları arasında fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalığın yaşandığı görülmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Yapılan araştırmalar, duygusal zekâ puanları yüksek bireylerin, pozitif sosyal ilişkiler geliştirmesinin daha olası olduğunu göstermektedir. Ayrıca bireylerin sınıfın davranışsal kurallarına aykırı davranma ile zorbalık ve çatışma gibi olaylara karışma ve anti-sosyal davranışlar gibi durumları gösterme olasılıklarının da daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada erken çocukluk dönemi çocuklarında gözlenen akran zorbalığı ile ilişkili olduğuna inanılan; "duygusal zekâ" ve "anne-baba demografik özellikleri" altında yer alan değişkenlerin, onların, akranlarına uyguladıkları zorbalığı yordama güçleri incelenmiştir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Erken çocukluk dönemi çocuklarında görülen akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Erken çocukluk dönemi çocuklarının sahip olduğu demografik özellikler(yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, üvey kardeş durumu, doğum sırası vb.) ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır?
2- Erken çocukluk dönemi çocuklarının sahip oldukları aile özellikleri, okula uyum-devam düzeyi, şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi (anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik şartları, anne-baba dışında evde yaşayan birey, anne-babanın meslekleri, anababa tutumları vb.) ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır?
3- Erken çocukluk döneminde zorba olarak belirlenen çocukların duygusal zekâları ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Önemi

Alanyazında doğrudan duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Casas, Ortega- Ruiz ve Del Rey, 2015;Kavşut, 2009; Schokman, vd., 2014; Lomas, Stough, Hansen ve Downey, 2012; Kokkinos ve Kipritsi (2012). Bununla birlikte istismar, problem davranış, yıkıcılık, saldırganlık, şiddet eğilimi, öfke ve anti-sosyal davranışlar gibi zorbalık davranışı ile bağlantılı olan kavramların duygusal zekâ ile ilişkilerini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Genel olarak incelenen bu çalışmalardan elde edilen genel

sonuç; akran ilişkilerinde prososyal davranışlar, öfke kontrolü, liderlik ve işbirliği gibi kavramlar ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu yönündedir. Bununla birlikte, istismar, yıkıcılık, problem davranış, saldırganlık, şiddet eğilimi, öfke ve anti sosyal davranışlar gibi kavramlar ile duygusal zekâ arasında negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca doğrudan zorbalık ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da duygusal zekâ düzeyi arttıkça zorbalık davranışının daha az görüldüğü belirtilmiştir (Liau, Liau, Teoh ve Liau, 2003;Petrides, Santesso, Reker, Schmidt ve Segalowitz, 2006;Sangareau, Furnham ve Frederickson, 2006; Elmacı, 2007; Hafızoğlu, 2007; Mavroveli, Petrides, Shove ve Whitehead, 2008; Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009; Siu, 2009; Oluyinka, 2009; Esturgo-Deu ve Sala-Roca, 2010; Downey, Johnston, Hansen, Birney ve Stough, 2010; Mavrovelli ve Sanchez-Ruiz, 2011; Garcia-Sancho, Salguero ve Fernandez-Berrocal, 2014; Casas, Ortega- Ruiz ve Del Rey, 2015). Ek olarak araştırmacılar duygusal zeka becerilerinden olan duyguları anlama, empati ve duyguları yönetme gibi davranışların zorbalıkla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca çocukların günlük hayatlarında ve okulda akranları ile yaşadıkları problemlerde karşılarına çıkabilecek bu zorbalık davranışlarında duygusal zekânın ne kadar önemli olduğu ve hangi duygusal zekâ becerilerinin zorbalık üzerinde etkili olduğu gibi sonuçlar göstermesi açısından da çalışmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Son olarak duygusal zekâ ve zorbalık ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında, çalışmaların tamamının 12-18 yaş grubunu kapsayan örneklem grupları içerisinde yürütüldüğü görülmektedir. İncelenen alan yazında erken çocuklukta duygusal zekâ zorbalık ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hem yaş grubu açısından duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişkiyi erken çocukluk dönemi içerisinde ele alınan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması hem de zorbalığın duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi açısından çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada incelenen akran zorbalığı, Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun (HVDF) ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen duygusal zekâ, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

3. Araştırmada incelenen anababa tutumları, Ebeveyn Tutum Ölçeği'nin (ETÖ) ölçtüğü özellikler ve anababaların bu ölçeğe verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

4. Araştırma 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde belirlenen okullarda uygulama yapılan çocuk, anababa ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma aşağıda açıklanan varsayımlar temel alınarak yürütülmüştür.

1. Araştırmaya katılan çocuk, anababa ve öğretmenlerin ölçeklerde yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının istenilen bilgileri toplamada yeterli oldukları varsayılmıştır.

3. Katılımcıların verdikleri cevaplarda birbirlerinden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

II. BÖLÜM

2. DUYGUSAL ZEKÂ

2.1 Zekâ Kavramı

Zekâ kavramı, geçmişten günümüze insan davranışını inceleyen tüm bilim alanlarında oldukça çok dikkat çeken kavramların başında gelmektedir. Düşüncenin nasıl oluştuğu, davranışların nasıl gerçekleştiği, algı, öğrenme, hafıza, problem çözümü, karar verme, iletişim, sezgi ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçlerin nasıl gerçekleştiği hep merak edilmiş, geçmişten günümüze bu sorulara yanıt aramak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu doğrultuda kavram, yapılan araştırmalarla birlikte tarih boyunca, kimi zaman insan beynini sınırlayan ve potansiyelini gözardı eden kimi zaman da birçok alt beceriyi içeren çok daha geniş bir bakış açısından ele alınarak incelenmiştir (Gürel ve Tat, 2010). Zekânın ne olduğuna ilişkin tartışmalar devam ederken, günümüzde üzerinde anlaşılan bir zekâ tanımına da ulaşılamadığı görülmektedir (Pfeifer ve Scheier, 2001; Gürel ve Tat, 2010). Gardner bu durumu şu biçimde açıklamaktadır: "Bütün araştırmacıların onayladığı ortak bir zekâ listesi asla olmayacaktır. Eğer insan zekâsının boyutlarına yönelik kesin bir teori üzerinde çalışıyorsak, çalışmamızın bitebileceğini asla beklememeliyiz" (Gardner, 2011:14).

Tarih boyunca insanlar zekâ üzerine farklı arayışlara girmişlerdir. Franz Joseph Gall, 8. yüzyılda, insanların kafalarının şekli ile kişilikleri arasında bir ilişki olduğunu belirtirmiştir. Gall'ın çalışma arkadaşlarından Joseph Spurzheim ise aşk eğilimi, çocuk severlik ve sır tutma gibi etkili yetileri; umut, saygı gösterme ve özsaygı gibi duyguları; yansıtıcı güç, dil ve müziğe duyarlılığı da kapsayan yansıtıcı güç ve algısal kapasiteyi; şekil ve renk gibi görsel özelliklere karşı hassasiyeti içeren 37 zihinsel özellik sayarak zekâyı çok daha geniş açıdan tanımlamıştır (Akt. Gardner, 2011). Sternberg (1997) 1896 ve 1921 yıllarında yapılan iki çalışmadan hareketle zeka tanımının yıllar içersinde değiştiğini belirtmektedir. Buna göre 1896 yılında zekânın öğrenme yeteneği ve çevreye uyum olarak görüldüğü; 1921 yılında ise soyut akıl yürütme, fikir belirtme, karar verme, problem çözme, öğrenme yeteneği ve çevreye uyum şeklinde tanımlandığını ifade etmiştir (Sternberg, 1997). Ayrıca ilk zamanlarda zekâ sadece bilişsel temelli bir özellik olarak görülürken daha sonraki yıllarda ortaya

çıkan sosyal zekâ, çoklu zekâ, başarılı zekâ ve duygusal zekâ gibi kavramlarla birlikte kavramın kapsamı giderek genişlemiştir.

Günümüzde zekânın tanımlanması ya da ölçülmesine yönelik anlayışlar iki grup altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki olan Geleneksel zekâ anlayışı, insan beynini sınırlayan ve insanın sahip olduğu bilişsel potansiyeli görmezden gelen bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Zekânın tekil ve sabit olduğunu belirten bu anlayışta zekânın niceliksel olarak ölçülebildiği ve gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İnsanların var olan potansiyel ve yeteneklerini belirlemek için kullanılmaktadır (Gürel ve Tat, 2010)

Bununla birlikte çağdaş zekâ anlayışı ise, zekânın; birçok özelliği olan ve yaşamsal birçok faaliyeti kapsayan geniş bir kavram olduğunu temele alan yaklaşım olarak görülmektedir. Zekânın çoğulcu bir yapıda ve geliştirilebilir olduğunu belirten bu anlayışta ise zekâ gerçek yaşamdan soyutlanmadan ölçülebilmektedir. Ayrıca bu anlayış ise bireyin başarılı olma potansiyelini ve gizil güçlerini ortaya koymak için kullanılmaktadır. Geleneksel ve çağdaş zeka anlayışları çerçevesinde de birçok zekâ tanımı yapılmıştır (Gürel ve Tat, 2010). Örneğin, Binet (1916) zekâyı; "belirli bir yönde devam etme eğilimi, arzulanan hedefe ulaşmak amacıyla uyum sağlama kapasitesi ve özeleştiri yapabilme kabiliyeti" olarak tanımlamıştır (Akt. Sattler, 1992:45). Binet ile benzer biçimde çevreye uyumu vurgulayan Piaget de zekâyı; "Organizmanın çevreye uyum sağlama yeteneği ve denge durumunu koruyabilmesi" olarak açıklamıştır (Piaget, 2005:9-10). Wechsler (1958) ise kavramı; " bir amaçla hareket etme, rasyonel düşünme ve çevreyle etkili baş edebilme kapasitesi" şeklinde tanımlamıştır (Akt. Sattler, 1992:45). Yapılan tanımlara bakıldığında vurgulanan ortak kavramın çevreye uyum olduğu görülürken; denge, özeleştiri yapma, rasyonel düşünme, amaçla hareket etme, zihinsel beceriler ve başarıyı yakalama gibi kavramlara da atıf yapıldığı görülmektedir.

Gardner ise zekâyı," bireyin karşılaştığı zorlukları aşmasını ve yeri geldiğinde etkili bir sonuç ortaya koyabilmesini sağlayan bir dizi problem çözme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte sadece problem çözme değil, bireyin yeni bilgiler edinebilmesi için kendisinin de problem bulabilmesi ya da üretebilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu tanımlamaları yanında Gardner, özellikle zekânın çoğulcu bir yapıda olduğunu vurgulamış ve bugün Çoklu Zekâ Kuramı olarak bilinen kuramını

geliştirmiştir (Gardner, 2011: 64-65). Bu kuram genel olarak, 9 farklı zekâ alanından bahsetmektedir. Bunlar "sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/duyudevinimsel zekâ, kişilerarası/sosyal zekâ, özedönük/kişisel zekâ, doğa zekâsı ve varoluşçu zekâ" olarak belirtilmektedir (Gardner, 2011).

Sternberg ise zekâya farklı bir bakış açısı getirmiş ve Başarılı Zekâ Kuramını geliştirmiştir. Sternberg zekâyı bireyin, "hayatta başarıyı elde etmesine yarayan bir dizi kabiliyetin birleşimi", " güçlü ve zayıf yönlerini tanıması" ve "çevreye uyum sağlayabilmesi, çevreyi şekillendirebilmesi ve çevresini seçebilmesi" olarak ifade etmiştir. Hayattaki başarı kavramına yönelik olarak bu kavramı her bireyin sosyo-kültürel ortamına bağlı olarak farklı tanımladığını ifade etmiştir. Ayrıca zekânın analitik, yaratıcı ve pratik becerilerden oluştuğunu ve bu becerilerin dengeli bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. (Sternberg, 2008:152)

Yukarıda özetlenen tarihsel akış içerisinde, zekânın insanın daha çok bilişsel özellikleri vurgulanarak açıklanmaya çalışıldığı; problem çözme ya da problem üretme yeteneği, çevreye ya da yeni duruma uyum sağlama gibi özelliklerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte Thorndike'ın (1920) geliştirdiği sosyal zekâ kuramı ve ardından Gardner'ın (2011) geliştirdiği çoklu zekâ kuramı içerisinde yer alan kişisel ve kişilerarası zekâ türleriyle birlikte zekâ ile duygu arasındaki ilişkiler incelenmeye başlanmış; insanın toplumsal yaşamda diğerleri ile ilişkilerinde etkili olan ve hatta ilişkinin niteliği, yönü, gücü gibi özelliklerini belirleyen bir zekâ alanı olarak Duygusal zekâ kavramı üzerinde durulmaya başlanmıştır.

2.2 Duygu-Zekâ İlişkisi

Batı düşüncesinde duyguların kabul edilmesi ve reddedilmesi arasındaki savaş uzun zamandır süregelmektedir. Duyguların insana zarar verdiği ve mutlu bir hayat sürmenin yolunun akıl ve mantığın kullanımından geçtiği düşüncesi stoacılarla ortaya çıkmıştır. Antik Yunan felsefesindeki stoacılık akımı, duyguların hayattaki rolü ile ilgilenmiş ve bilge kişiyi, hiçbir duygu veya hissi kabul etmeyen kişi olarak tanımlamışlardır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000a).

Aristo da *Nikomakus'un Etiği* adlı felsefi incelemesinde duyguların erdemle ilişkisini açıklamaya çalışmış ve duyguların kontrol edilmesi gerektiğini, bunun da bir erdem

olduğunu vurgulamıştır (Akt. Goleman, 2016:23). Descartes duyguları, "*ruhun edilgen durumda etkilendiği algılar olarak tanımlamış*"; Hume ise duyguları "*yansıma izlenimleri, duyu algıları sonucu ortaya çıkan deneyim çeşidi ve düşünce*" şeklinde ifade etmiştir. Kant da duyguları, "*kontrol edilemez hisler*" şeklinde açıklamış ve ahlaki yargı alanının dışına itmiştir (Akt. Yazıcı, 2007:2).

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılabileceği gibi duygu ve zekâ ile ilgili felsefi temelli incelemelerde, iki farklı görüşün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan birincisi duygu ve zekânın, insanın iki farklı özelliği olduğu ve ancak uyum içerisinde işlev gördükleri biçimindedir. Diğeri ise duygu ile zekâyı farklı özellikler olarak görmeyen ve birini diğerine bağlayan düşüncedir. Bilim insanları uzun bir süre duyguları önemsiz olarak görerek, genelde problem çözme ve karar alma gibi yetenekler üzerine fikir yürütmüş ve çalışmalar yapmışlardır. Bu doğrultuda duygular, bilişsel konularla karşılaştırıldığında her zaman arka planda yer almıştır. Rönesans'ın sonuna kadar aklın, doğruluğu ve gücü; duyguların ise insanın zayıflıklarını temsil ettiği düşünülmüştür. Romantik akım ile birlikte duygulara gereken önem verilmeye başlanmış ancak arkasından gelen sanayi devrimi ile aklın, duyguların üstündeki hâkimiyeti tekrar ön plana çıkmıştır (Güllüce, 2010).

Ancak 18. ve 19. yüzyılda David Hume, Charles Darwin ve Sigmund Freud gibi bilim insanları sayesinde duygular tekrar insan davranışlarının önemli belirleyicileri olarak ele alınmaya başlanmıştır (Güllüce, 2010). Yirminci yüzyılın başlarında özellikle psikoloji alanındaki gelişmeler ile birlikte duygular daha da önem kazanmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004). Ancak özellikle 1920'lerin başlarından itibaren duyguların, zekâ kavramı ile birlikte anılmaya başlandığı, Thorndike'ın "*sosyal zekâsı*" ve Gardner'ın "*çoklu zekâsı*" ile birlikte zekâ ile ilgili alanyazına dâhil olduğu görülmüştür. Goleman da bu doğrultuda duygu-zekâ ilişkisine açıklarken "*Aslında biz iki zihne sahibiz; birisi düşünüyor, diğeri hissediyor.*" sözleri ile zihni; akılcı zihin ve duygusal zihin olarak ikiye ayırmıştır. Duygusal zihni "*fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi*" şeklinde ifade etmiştir (Goleman, 2011:35). Bununla birlikte *duygusal zekâ* kavramının ayrı ve özel bir kavram olarak ilk defa Mayer ve Salovey tarafından 1990 yılında tanımlandığı görülmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Aşağıda duygu zekâ ilişkisi bağlamında ele alınan tüm yaklaşımlar ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.3 Duygusal Zekâ Kavramının Temelleri

Duygusal zekânın tarihçesine bakıldığında, duygusal zekâya temel sayılan görüşler Aristotle ve Plato zamanında başlamaktadır. Plato'nun "*Tüm öğrenme süreci aslında duygusal bir temele dayanır*" sözü ile duygusal zekâ kavramın temellerini, 2000 yıl önceye dayandırmak mümkündür (Akt. Adiloğulları, 2011:14). Aristo'nun "*herkes kızabilir bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir*" sözü duyguları kontrol etmenin önemine değinmektedir (Akt. Goleman, 2016:23). Ayrıca Aristo'nun *Nikomakus'un Etiği* adlı felsefi incelemesindeki; "*Tutkularımız; düşüncelerimizi, değerlerimizi, yaşam mücadelemizi yönlendirir ve iyi kullanıldığında bir bilgelik içerirler. Ancak kolayca yoldan çıkabilirler, çoğu zaman olan da budur*" sözleri de duyguların akıllıca yönetilmesine vurgu yapmaktadır (Akt. Goleman, 2016:25). Sokrates'in "*kendini bil*" öğüdü de duyguların farkında olmaya yönelik bir öğüttür ve duygusal zekâ ile ilişkili olarak değerlendirilebilir (Goleman, 2016:77). Görüldüğü gibi antik dönemlerden itibaren düşünürler, duygusal zekâ ile ilgili kavramların önemine değinmişlerdir.

Bunun yanında duygusal zekâ teorisine öncülük eden ilk araştırmalar, Sigmund Freud ve William James tarafından bireylerin duygularını hangi yolla gösterdiği, kontrol ettiği ve duyguların bireylerin yaşamı üzerine etkisi gibi alanlarda yapılan çalışmalarla başlamıştır. Freud bireysel psikolojilerin analizine odaklanmış; özellikle kişilerarası ilişkilerin bireyin benliğini tanımlamadaki rolü üzerinde durmuştur. Bu doğrultuda ,ona göre bireyin kendini tanıması kişilerarası ilişkilerde çok önemlidir. James de benzer biçimde bireyin sosyal çevresiyle etkileşimini vurgulamış ve bireyin kendisini çevreden gelen dönütlerle tanıdığını ifade etmiştir. Duygusal zekâ kavramına bakıldığında bireyin kendinin ve duygularının farkında olması, kavramın yapıtaşların biri olarak görülmektedir. James ve Freud'un bu görüşleri duygusal zekâ çalışmalarına temel oluşturmaktadır (Akt. Sullivan, 1999).

Freud ve James'in değerlendirmeleri yanında, 19. yüzyılın sonlarına doğru zekâ çalışmaları ve zekâ testleri oldukça popüler hale gelmiştir. Weber, Fechner ve Galton gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar 20. yüzyılda yapılacak birçok çalışmaya

temel oluşturmuştur. Bunun arkasından Fransa'da Alfred Binet ve arkadaşları bir zekâ çalışması yürütmüş ve bu çalışmanın 1905 yılında Binet-Simon Zekâ Ölçeğinin ortaya konmasını sağlayan önemli sonuçları olmuştur. Daha sonra birçok araştırmacı da zekânın bilişsel boyutuna odaklanmıştır. Fakat araştırmacılar yüksek zekâ puanlarına sahip insanların, aynı düzeyde başarıyı yakalayamamalarından hareketle, kısa süre içerisinde başarının temel faktörünün yalnızca bilişsel zekâ olmayabileceğini tartışmaya başlamışlardır (Sattler, 1992; Tekin-Acar, 2001)**.** Bu doğrultuda zekânın bilişsel olmayan faktörlere de bağlı olduğunu savunan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Thorndike'ın (1920) geliştirdiği zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutları dışında ele alan ilk modeldir. Thorndike, zekânın birbirinden bağımsız faktörlerden oluştuğunu öne sürmüş ve zekâyı; mekanik zekâ, soyut zekâ ve sosyal zekâ olmak üzere üçe ayırmıştır (Çakar ve Arbak, 2004; Ulutaş, 2005; Gürel ve Tat, 2010; Thorndike ve Stein,1937). Thorndike, *mekanik zekâyı; "fiziksel çevredeki somut nesneleri anlama ve yönetme yeteneği"* biçiminde tanımlarken soyut zekâyı ise *"soyut kavramlar ile fikirleri anlama ve yönetme yeteneği" olarak ifade etmiştir.* Sosyal zekâyı da "*insan ilişkilerinde akıllıca davranmak için, kadın ve erkeği anlama ve yönetme yeteneği*" olarak tanımlayan Thorndike, başka bir çalışmasında ise özet olarak sosyal zekâyı "insanları anlama ve yönetme yeteneği" olarak ifade etmiştir (Thorndike ve Stein,1937:275; Thorndike, 1920:228). Thorndike tarafından yukarıda yapılan tanım bilişsel ve davranışsal bileşenleri içermektedir. Böylece sosyal zekânın varlığı için bireyin algısı ve kişilerarası yeterlikler gibi farklı koşullar gelişmiştir. Daha sonra dünya çapında sosyal zekâ temelli farklı kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir (Sullivan, 1999).

Weinstein 1969 yılında sosyal zekâ çalışmalarına farklı bir yaklaşım getirmiştir. Onun fikri olan kişilerarası(sosyal) yetkinlik (interpersonal competence), bireylerin kişilerarası başarısıyla ilişkili olan sosyal etkileşimlerine ve öğrenme türlerine odaklanmaktadır. Sosyal yetkinliği "kişilerarası görevleri başarıyla tamamlama yeteneği" biçiminde açıklayan Weinstein, sosyal yetkinliğin "diğerlerini ustalıkla yönetme yeteneği" anlamına da geldiğini belirtmiştir (Akt. Walker ve Foley, 1973:845)

Sosyal zekânın (social intelligence) tanımlanmasının ardından kavramı çevreleyen zorlukların başında nasıl ölçüleceği gelmektedir. Thorndike bu kavramın geçerli olarak test edilebilmesi için gerçek kişiler ile gerçek hayattaki durumlara odaklanması gerektiğini belirtmektedir (Thorndike, 1920). Bu alanda geliştirilen ilk ölçme aracı 1925 yılında Moss ve arkadaşları tarafından geliştirilen sosyal zekâ ölçeğidir. Ölçek George Washington Sosyal Zekâ Testi (The George Washington Social Intelligence Test) olarak adlandırılmaktadır. Test sosyal durumlara yargı bildirme ve psikolojik durum teşhisi gibi alt birimleri içermektedir. Daha sonra bu testi her biri farklı araştırmacılar ve farklı kuramsal yaklaşımlarla ele alınan diğer testler takip etmiştir (Akt. Walker and Foley, 1973; Sullivan, 1999). Walker ve Foley (1973) geçerli bir sosyal zekâ testi oluşturulmasının önündeki en büyük problemin araştırmacıların diğerlerinin davranışını anlama ile sosyal olarak kabul edilebilir biçimde davranma arasında ayrım yapma konusundaki başarısızlıkları olduğunu belirtmektedir. Sosyal zekâ kavramının tanımlanması ve ölçülmesi ile ilgili Thorndike ile başlayıp devam eden bilimsel süreç, kişisel zekânın oluşumuna katkı sağlamış, böylece duygusal zekâ kavramına katkı sağlayan bir diğer kuram olan Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı ortaya çıkmıştır (Ulutaş, 2005).

Thorndike'ın çalışmalarından sonra Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (Theory of Multiple Intelligences), duygusal zekâ kavramına temel olarak kabul edilen bir diğer çalışmadır. Gardner, *Zihin Çerçeveleri (Frames of Mind)* adlı eserinde, zekânın çoğulcu bir yapıda olduğunu belirtmekte ve kuramını çoklu zekâ olarak adlandırmaktadır. Gardner'ın belirlediği 8 zekâ alanını "sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/duyudevinimsel zekâ, kişilerarası/sosyal zekâ, özedönük/kişisel zekâ ve doğa zekâsı oluşturmaktadır (Gardner, 2011). Bu sekiz zekâ alanından ikisi, içsel zekâ (intrapersonal intelligence) ve kişilerarası zekâdır (interpersonal intelligence). Gardner bütün olarak bu iki zekâ türünü *kişiye özgü zekâlar* (personal intelligences) olarak adlandırmaktadır. Gardner, içsel zekâyı; "*kişinin kendi duygusal yaşamına erişimi*" olarak tanımlamıştır. Bu tanımı da kişinin duygular arasında ayrım yapma, bu duyguları tanımlayabilme, sembolik kodlara dönüştürebilme ve davranışları anlama ve yönlendirmede kullanabilme kapasitesi olarak açıklamıştır. Kişilerarası zekâyı ise " *bireyler arasındaki farklılıkları ayırt edebilme ve farkına varabilme yeteneği*" olarak

tanımlamaktadır. Bu tanımda kişilerarası zekâ, özellikle bireylerin, ruh hallerinin, mizaçlarının, motivasyonlarının ve niyetlerinin farkına varabilme ve ayırt edebilme yeteneklerini içermektedir (Gardner, 2011:253). Gardner'ın yaptığı kişiye özgü zekâlar olarak belirtilen, içsel zekâ ve kişilerarası zekâ tanımlarına bakıldığında, tanımlarda yer alan özelliklerin duygusal zekâya ait becerilerden oluştuğu görülmektedir. Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) de bu ayrıntıya dikkat çekerek Gardner'ın kuramında temelde, duygusal zekâ terimini kullanmadığını ancak içsel zekâ ve kişilerarası zekâ kavramlarının, daha sonra ortaya atılacak duygusal zekâ modellerine dayanak teşkil ettiğini iddia etmişlerdir. Salovey ve Mayer (1990) de, kişisel zekânın, kişinin kendisi ve diğerlerine ait bilgisini içerdiğini; bu durumun da duygularla ilişkili olduğunu ifade etmiş; dolayısıyla kişisel zekâyı duygusal zekâya yakın bir kavram olarak işaret ederek bu iddiayı doğrulamaktadır.

Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekâ terimini ilk defa özgün bir zekâ türü olarak ele alarak tanımlayan psikologlardır. Kavram üzerinde çalışmalarını sürdüren iki psikolog duygusal zekânın, teorik bir kavram ve tanıma dayanan özgün bir zekâ türü olduğunu göstermek için duyguları anlama testleri uygulamışlardır (Langley, 2000). Mayer ve Salovey'in çalışmalarından sonra duygusal zekâ kavramı akademik alanda dikkat çekmeye başlamıştır. Bununla birlikte kavramın popülerleşmesi, Daniel Goleman'ın 1995 yılında yayımlanan ve Türkçe'ye de "*Duygusal Zekâ, Neden IQ'dan Daha Önemlidir*" olarak çevrilen kitabı yoluyla gerçekleşmiştir. Kitap büyük ilgi çekmiş ve o tarihten sonra konu ile ilgili birçok çalışma yayımlanmaya başlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004).

Özet olarak duygusal zekâ kavramının tarihsel gelişimi filozofların duyguların önemi hakkındaki görüşleri ile başlamaktadır. İlk olarak sosyal zekâ kavramı ile ilişkili olarak tartışılmıştır. Daha sonra Gardner kişisel zekâ kavramı ile birlikte sosyal zekânın kapsamını genişletmiştir. Bu gelişmeler, duygusal zekâ olarak adlandırılan kavramın yapısının tanımlanması ve anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır (Easton, 2004). Kavram, günümüzde özellikle zekâ puanları yüksek bazı bireylerin, günlük hayatta kendilerinden beklenen başarıyı yakalayamamaları konusuna açıklık getirmeye çalışan araştırmacılara dayanak teşkil etmektedir. Mayer ve Salovey 1990 yılında ilk defa

duygusal zekâ kavramını tanımlamış ve konuya ilişkin birçok çalışma yaparak alanın gelişmesine büyük katkı sağlamışlardır. Diğer duygusal zekâ modellerinin gelişmesine de katkı sağlayarak ileride ortaya çıkacak modellere temel oluşturmuşlardır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.4 Duygusal Zekâ Nedir?

Duygusal zekâ kavramı, İngilizce 'de "Emotional Intelligence" olarak belirtilmekte ve EQ (Emotional Quotient) olarak kısaltılarak kullanılmaktadır. Türkçeye ise "Duygusal Zekâ" şeklinde aktarılmaktadır. Mayer ve Salovey duygusal zekâyı, Gardner'ın tanımladığı kişisel zekâ ve Thorndike'ın tanımladığı sosyal zekâ kavramlarının bir alt kümesi olarak ele almış ve duygusal zekâyı şu biçimde tanımlamışlardır: " *kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayrım yapabilme ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerine rehberlik etmede kullanabilme yeteneği*" (Salovey ve Mayer, 1990:189). Bununla birlikte yazarlar, 1997 yılında yaptıkları bu tanımı "*duyguların farkına varma, düşünmeye yardım etmek amacıyla duygulara erişme ve onları oluşturma, duyguları ve duygusal anlamları anlama ve duygu ve düşünceyi daha iyi teşvik etmek için duyguları akıllıca düzene sokma yeteneği*" biçiminde geliştirmişlerdir (Mayer ve Salovey, 1997:22). Goleman ise duygusal zekâyı, "*Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme*" şeklinde tanımlamıştır (Goleman, 2016:62). Ek olarak duygusal yeteneğin, bir üst yetenek alanı olduğunu ve bireyin diğer zekâ alanları da dâhil tüm yetenek alanlarındaki gizilgücünü ne kadar iyi kullanılabileceğini belirleyen önemli bir özellik olduğunu iddia etmiştir (Goleman, 2016).

Reuven Baron da duygusal zekâyı "*kişinin kendisini ve başkalarını anlamasını, insanlarla ilişki kurmasını, değişen çevresel taleplere uyum sağlamasını ve duyguları yönetmesini sağlayan yetenekler*" şeklinde tanımlamıştır (Bar-On, 2006:3). Cooper ve Sawaf duygusal zekâyı "*duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği*" olarak tanımlamışlardır (Cooper ve Sawaf, 1997:7).

Görüldüğü gibi duygusal zekânın tanımlanmasında, araştırmacıların; kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varma, duyguları düzenleme ve yönetme, karşıdakini anlama ve kendini onun yerine koyabilme, duyguları günlük hayatta davranış ve düşüncelerinde etkili biçimde kullanabilme gibi kavramları üzerinde durduğu anlaşılmaktadır.

2.5 Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ kavramı iki temel yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir. Bunlardan ilki duygusal zekâyı bir dizi yetenek olarak ele alan ve duygusal bilginin önemini vurgulayan "*yetenek modeli*" dir. İkincisi ise duygusal zekâyı sosyal yetkinlikler, özellikler ve davranışları birleştirerek ele alan ve duygusal zekânın başarıya öncülük ettiğini iddia eden "*karma model*" dir (Cobb ve Mayer, 2000).

Yetenek modeli her biri ayrı zihinsel yetenekten oluşan dört alandan oluşmaktadır. Bunlar duyguları algılama ve ifade etme, düşüncedeki duyguların özümsenmesi, duyguları anlama ve analiz etme, duygunun düzenlenmesidir. Yetenek modeli, zekânın içyapısına ve bireyin hayatına yönelik çıkarımlarda bulunur. Bu yaklaşıma göre, zihinsel yetenekler de yaşla birlikte gelişmektedir. Salovey ve Mayer'in geliştirdiği duygusal zekâ modeli, yetenek modeli altında ele alınmaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000b).

Karma model ise yetenek modeline kıyasla daha çok yönlüdür. Yetenek modelinden farklı şekilde duygusal zekâyı; bir yetenek olarak, sosyal yetkinlikler, özellikler ve davranışlarla birleştirmiştir. Goleman, Bar-on ile Cooper ve Sawaf'ın geliştirdiği duygusal zekâ modelleri ise karma model kapsamında yer almaktadır (Cobb ve Mayer, 2000; Mayer, Salovey ve Caruso, 2000b;Çakar ve Arbak, 2004). Aşağıda bu duygusal zekâ modelleri ayrıntılı bir şekilde sunulmaktadır.

2.5.1 John Mayer ve Peter Salovey'in Duygusal Zekâ Modeli

Salovey ve Mayer duygusal zekâ kavramını ortaya attıkları 1990 yılındaki çalışmalarında, duygusal zekâyı Gardner'ın kişisel zekâsının ve Thorndike'ın sosyal zekâsının bir alt kümesi olarak ele almışlardır. Kavramın kendisini de " *kişinin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını gözlemleme, bunlar arasında ayrım yapabilme ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerine rehberlik etmede kullanabilme yeteneği*" şeklinde ifade etmişlerdir (Mayer ve Salovey, 1990:189). Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasını ise üç başlık altında ele almışlardır. Bunlar; duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi, duyguların düzenlenmesi ve duyguların kullanımıdır (Mayer ve Salovey, 1990).

Mayer ve Salovey (1997) daha önceki yaptıkları tanımın anlaşılmasının güç olduğunu ve sadece duyguların algılanması, düzenlenmesi ve duygular üzerine düşünme gibi noktalara değinmesi açısından zayıf kaldığını belirterek kavramı daha geniş bir bakış açısı ile açıklamışlardır. Buna göre duygusal zekânın; duyguları doğru şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme, düşünmeyi kolaylaştıracağı zaman hisleri üretme ve kullanma, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama, duygusal ve zihinsel gelişmeyi teşvik etmek için duyguları düzenleme gibi yetenekleri içerdiğini belirtmişlerdir.

Mayer ve Salovey geliştirdikleri modelde, duygusal zekâyı, dört temel boyutta ele almıştır. Buna göre, modelde ele alınan ilk boyut, *duyguyu algılamaktır*. Bu kavramı, resimlerde ve yüzlerde ifade edilen duyguları tanıma yeteneği olarak açıklamışlardır. İkinci boyut ise *duyguyla düşünceyi kaynaştırmaktır*. Bu boyut da duygusal bilgiden yararlanma ve düşünceye yön verme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Üçüncü boyut da *duyguyu anlamak*tır. Bu boyut ise ilişkiler ve duygular arasındaki geçişler ve duygular hakkındaki sözel bilgileri kavrama yeteneği olarak açıklanmıştır. Son olarak dördüncü boyut da *duyguyu yönetme* olarak belirtilmiş ve kişisel ve kişilerarası gelişme için duygusal ilişkileri ve duyguları yönetme yeteneği şeklinde açıklanmıştır (Mayer, Salovey, Caruso ve Starenios, 2001). Aşağıda her bir boyuta ilişkin ayrıntı açıklamalar verilmektedir.

Duygusal zekânın birinci boyutu, duyguları algılama, ifade etme ve değerlendirme yeteneğidir. Bir başka ifadeyle bir kişinin yüzünden, beden dilinden, düşüncelerinden, davranışlarından, ifadelerinden ve resimlerden kişilerin duyguları tanımlayabilme ayrıca duyguları doğru bir şekilde anlayıp ifade edebilme yeteneğidir. Duyguların bilgi olarak girişini sağlayan bu yetenek duygusal zekanın ilk boyutudur (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001).

Duyguyla düşünceyi kaynaştırma olarak ele alınan ikinci boyut, duygusal bilgiden yararlanabilme ve bu sayede düşünceyi yönlendirebilme yeteneğidir. Dikkat yönetimi ile duyguların düşünceye öncelik tanıması, duyguların hüküm vermeye yardımcı olması, duyguların bireyin ruh halini etkilemesi ve çok yönlü düşünmesini cesaretlendirmesi, duyguların bireyin düşünme ve yaratıcılığını etkilemesi gibi yetenekleri içermektedir. Bu boyut düşünmeye yardımcı olarak, zihinsel görevlerde, duygusal bilginin kullanımını sağlamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001).

Modelde ele alınan üçüncü boyut ise *duyguları anlamak*tır. Duyguları anlama, ilişkiler ve duygular arası geçiş hakkındaki duygusal bilgiyi ve duygular hakkındaki sözel bilgiyi kavrama yeteneğidir. Duyguları tanımlama, sevmek ve hoşlanmak gibi kelimeler ve duyguları ayırt etme, ilişkileri taşıyan duygular ve anlamlar üzerine yorum yapma, sevgi, nefret, korku ve şaşırma gibi karmaşık duyguları anlama, öfke, memnuniyet ve utanç gibi duygular arasındaki geçişi ayırt etme gibi yetenekleri içermektedir. Bu boyut duygular ve duygusal bilgi üzerine düşünme sürecinin merkezidir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001).

Bu modelin son boyutu ise *duyguyu yönetme*dir. Duyguyu yönetme, kişisel ve kişilerarası gelişme için, duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir. Duygulara açık olma, yararlı ve yararsız olma durumuna göre akıllıca bir duygudan sıyrılma ya da bağlanma, kişinin kendisi ve başkaları arasındaki ilişkileri gözlemleme ve nasıl makul, sıradan, net ya da etkili olduğunu tanımlaması, negatif duyguları yatıştırarak ya da birinin memnuniyetini artırarak kendisinin ve başkalarının duygularını yönetme gibi yetenekleri içermektedir. Duyguyu yönetme boyutu kişilik

ve kişisel amaçlar arasındaki ara yüz olarak görülmektedir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001).

Mayer ve Salovey bu modelden hareketle, Çok Faktörlü Duygusal Zekâ Ölçeği (Multifactor Emotional Intelligence Scale) olarak adlandırılan çok işlevli bir duygusal zekâ yeteneği ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek en genel düzeyde, yüz ve resimler gibi tasarımlardan, duygularla ilgili karara varma, bir duygu üretme ve sonrasında akıl yürütme, karmaşık duygusal koşulları tanımlama ve uygun bir duygusal karar alma stratejisi geliştirme gibi görevleri içermektedir (Caruso, Mayer ve Salovey, 2002).

2.5.2 Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Modeli

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ kavramını ortaya atmalarından sonra Daniel Goleman bu kavramı ilk defa 1995 yılında basılan ve Türkçe'ye "*Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir*?" olarak çevrilen kitabında ele almıştır (Goleman, 2016). Kitapta duygusal zekâ kavramının hayattan örneklerle alınması kavramın anlaşılmasını kolaylaştırmış ve her kesimden insanın ilgisini çekmesini sağlamıştır. Mayer ve Salovey'in çalışmasıyla akademik alanda tartışılmaya başlanan duygusal zekâ kavramı Goleman'ın kitabı ile birlikte popülerleşmiş ve akademik alan dışında da tartışılmaya başlanmıştır (Çakar ve Arbak, 2004)

Duyguların hayattaki önemine dikkat çeken Goleman, hayattaki birçok durum ve görevde duyguların yol gösterici olduğunu ve insan doğasının duygulardan soyutlanarak anlaşılamayacağını belirtmiştir. Duyguları, harekete geçmemizi sağlayan dürtüler olarak ele almış ve "*Duygular bize hâkim olduğu sürece, zekâ –iyi ya da kötü- hiçbir yere varamaz*" sözü ile de duyguları kontrol etmenin önemine vurgu yapmıştır (Goleman, 2016:30).

Modelde duygusal zihin ve akılcı zihin olmak üzere iki farklı zihin türünden bahsedilmektedir. Duygusal zihin, fevri ve güçlü bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi olarak ele alınmış ve duygunun, akılcı zihnin işleyişine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Goleman, bu iki kavram arasındaki etkileşimi de "*duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir*" sözleriyle ortaya koymuştur (Goleman, 2016:36).

Daha önce de belirtildiği gibi Goleman, duygusal zekâyı; "*Kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme*" olarak tanımlamaktadır (Goleman, 2016:62). Ayrıca duygusal zekânın insanın hayattaki başarısında etkili hatta zaman zaman bilişsel zekâdan daha etkili bir belirleyici olduğunu belirtmiştir. Duygusal yetenek sahibi insanların ise kendisinin ve başkalarının duygularını tanıyabilen, anlayabilen, etkili bir şekilde başa çıkabilen, hayatın her bölümünde gerek yakın gerekse politik ilişkilerde başarıyı belirleyen sözsüz kuralları kavrayabilen bireyler olduklarını ifade etmiş ve bu kişilerin daha doyumlu ve yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilen bireyler olduklarını vurgulamıştır (Goleman, 2016).

Duygusal zekânın ilk bileşeni olan *duygulara ilişkin öz farkındalık* kavramı, kişinin duygularına, güçlü ve zayıf yanlarına, ihtiyaçlarına, dürtülerine ve bunların diğer kişiler üzerindeki etkisine ilişkin derin bir anlayışa sahip olması anlamına gelmektedir. Özgüven, gerçekçi öz değerlendirme ve mütevazı bir mizah anlayışı bu kavramın niteliklerindendir. Ayrıca bu şekilde öz farkındalığı yüksek insanlar neler hissettiğini bilen, aldığı kararlarda bunu kullanan, kendi hakkında gerçekçi öz değerlendirme yapabilen, özgüvene sahip, kendilerine ve diğerlerine karşı dürüst olan bireylerdir (Goleman, 2004; Goleman, 2016a).

Duygusal zekânın ikinci bileşeni olarak ele alınan *duygulara ilişkin öz denetim* kavramı, bir sorun durumunda ani kararlar vermeye neden olabilecek olumsuz dürtüleri ve sorunları kontrol edebilme ya da yönlendirebilme yeteneği ve bir şeyi yapmadan önce düşünmek için yargılamayı askıya alma eğilimi olarak ifade edilmiştir. Doğruluk, dürüstlük, belirsizliği aşabilme ve değişime açık olma bu kavramın niteliklerindendir. Bu yeterliliğe sahip insanlar duygularının esiri olmaktan kurtulurlar ve duyguları kontrol etmenin her zaman bir yolunu bulurlar. Ayrıca bu yetiye sahip insanlar, duygularının yaptıkları işi engellemesine olanak vermeyen, vicdana sahip, doyumu erteleyebilen ve duygusal sorunları aşabilen insanlardır (Goleman, 2004; Goleman, 2016a).

Modelde duygusal zekanın üçüncü bileşeni olarak ele alınan *motivasyon* kavramı, kişinin kendini motive etmesi, para ve statünün ötesinde amaçlar için çalışma hırsı, amaçlarını dinamik ve kararlı bir şekilde takip etme eğilimi olarak açıklanmıştır. Güçlü bir başarma isteği, başarısızlığa rağmen iyimserlik ve örgütsel bağlılık bu kavramın niteliklerindendir. Bu bileşenin anahtar kelimesi, başarıdır. Bu bileşene sahip insanlar yaratıcı değişiklikler ararlar, öğrenmeyi severler, işlerini iyi yaptıklarında gurur duyarlar, dışsal ödüllerden çok başarıya motive olurlar, hedeflerine yönelik çalışırlar ve yenilgi ve engellenmişlik hissine karşı bile kendilerini motive ederler (Goleman, 2004; Goleman, 2016a).

Duygusal zekânın dördüncü bileşeni ise *empati* dir. Modelde empati kavramı, diğer insanların duygusal karakterini anlama yeteneği ve insanlara duygusal tepkilerine göre davranma becerisi olarak ifade edilmiştir. Empati, insanların duygularını benimsemek ya da herkesi memnun etmeye çalışmaktan ziyade, karşıdakinin duygularını, bu duygulara neden olan olası tüm etmenlerle birlikte dikkatlice düşünme ve mantıklı karar alma sürecinde bunu göz önünde bulundurma anlamına gelmektedir. Bu yetiye sahip insanlar, diğer insanların neler hissettiğini sezen, onların bakış açısından bakabilen ve çok farklı insanlarla dostluklar kurabilen ve uyum sağlayabilen bireylerdir (Goleman, 2004; Goleman, 2016a).

Duygusal zekânın son bileşeni ise *sosyal becerilerdir*. Bu kavram da uyumu yakalama ve ortak bir zemin bulabilme yeteneği, ilişkileri yönetme ve bağlantıları kurmada uzmanlık olarak ifade edilmektedir. Değişime öncülükte etkililik, ikna yeteneği, takım oluşturma ve öncülük etmede ustalık gibi beceriler bu kavramın niteliklerindendir. Bu bileşene sahip insanlar sıcakkanlı, insanları istediği yönde motive edebilen, uyumlu, ikna ve liderlik kabiliyetine sahip, çatışmaları çözebilen, işbirliği ve ekip çalışmasına yatkın ve sosyal ilişkileri güçlü insanlardır (Goleman, 2004; Goleman, 2016a).

Duygusal zekânın ilk üç bileşeni olan duygulara ilişkin öz farkındalık, duygulara ilişkin öz denetim ve motivasyon kavramları, öz yönetim becerilerini ifade etmektedir. Son iki bileşen olan empati ve sosyal beceriler ise kişinin diğerleriyle olan ilişkilerini yönetme becerisini ifade etmektedir (Goleman, 2004). Modelde ele alınan bu beş

bileşen duygusal zekânın, bir nevi kişisel ve kişilerarası yönetim becerilerinin birleşiminden oluşan bir kavram olduğu ifade edilmektedir.

2.5.3 Reuven Bar-On 'un Duygusal-Sosyal Zekâ (ESI) Modeli

Bar-On' un ortaya koyduğu modelin kuramsal temellerine bakıldığında Darwin'in ifade ettiği "duygusal dışavurumun hayatta kalma ve uyum sağlama için önemi" görüşlerinden, Thorndike'ın "sosyal zekâya" dair görüşlerinden ve Wechsler'in "akıllı davranışa" dair görüşlerinden etkilendiği görülmektedir (Bar-On, 2006:14).

Bar-On, duygusal-sosyal zekâyı; " *Etkili bir şekilde kendimizi anlamamızı ve ifade etmemizi sağlayan, başkalarını ve onlarla olan ilişkilerimizi anlamamızı sağlayan ve günlük hayattaki taleplerle başa çıkabilmemizi sağlayan birbirine bağlı sosyal ve duygusal yetkinlikler, beceriler ve yardımcıların ortalaması*" şeklinde ifade etmiştir (Bar-On, 2006:14). Tanımda ifade edilen duygusal-sosyal yetkinlikler, beceriler ve yardımcılar ise anahtar bileşenler ile ifade edilmiştir. Bu anahtar bileşenler kişisel, kişilerarası, stres yönetimi, uyum ve genel ruh hali olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır.

Modelin ilk bileşeni olan *kişisel boyut*; öz saygı, duygusal öz farkındalık, öz güven, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş yetenekten oluşmaktadır. Öz saygı, kendini anlama, kabul etme ve kendisine saygı duyma yeteneği anlamına gelmektedir. Duygusal öz farkındalık, duyguları anlama ve tanımlama yeteneği anlamına gelmektedir. Özgüven ise; duyguları, düşünceleri ve inançları rahatça ifade edebilme ve kendi haklarını, yıkıcı olmayan bir şekilde savunabilme yeteneğini ifade etmektedir. Bağımsızlık, düşünce ve davranışlarda özerk ve öz denetimli olabilme ve duygusal bağımsızlık yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Son olarak kendini gerçekleştirme, potansiyelinin farkında olma, isteklerini yapabilme ve yaptıklarından zevk alabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006).

İkinci bileşen ise *kişilerarası boyut*tur. *Kişilerarası boyut*; empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler olmak üzere üç yetenekten oluşmaktadır. Empati, başkalarının duygularını anlama ve değerlendirme yeteneğini ifade etmektedir. Sosyal sorumluluk ise sosyal grup içinde yapıcı, katkı sağlayıcı ve işbirlikçi olabilme yeteneği olarak

ifade edilmektedir. Kişilerarası ilişkiler ise iki tarafında memnun olduğu karşılıklı olarak birbirine bağlı ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri devam ettirebilme olarak açıklanmaktadır (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006).

Üçüncü bileşen olan *stres yönetimi* boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü olmak üzere iki yetenekten oluşmaktadır. Stres toleransı, kontrolden çıkmadan stresli ve olumsuz durumlarla başa çıkabilme yeteneğini ifade etmektedir. Dürtü kontrolü ise dürtü ve isteklere karşı koyabilme ve duyguları kontrol edebilme yeteneğini ifade etmektedir (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006).

Dördüncü bileşen ise *uyum boyutu*dur. Bu boyut da gerçeği değerlendirme, esneklik ve problem çözme olmak üzere üç yetenekten oluşmaktadır. Gerçeği değerlendirme, neyin içsel ve öznel olarak deneyimlendiği ve neyin haricen ve objektif olarak var olduğu arasındaki farkı değerlendirebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Esneklik ise, duygu, düşünce ve davranışları değişen koşul ve durumlara göre düzenleyebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Problem çözme de kişisel ve sosyal problemleri tanımlayabilme ve etkili bir şekilde çözüm üretme ve uygulama yeteneği olarak ifade edilmektedir (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006).

Modelin son bileşeni de genel ruh hali boyutudur. *Genel ruh hali*, iyimserlik ve mutluluk olmak üzere iki yetenekten oluşmaktadır. İyimserlik, hayattaki aydınlık tarafı görebilme ve olumsuz durumlarda bile pozitif tavrını sürdürebilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Mutluluk da hayatından memnun olma, zevk alma ve pozitif duyguları dışa vurma yeteneğini olarak açıklanmaktadır (Bar-On, 2000; Bar-On, 2006).

2.5.4 Cooper ve Sawaf'ın Dört Köşe Taşlı Modeli

Cooper ve Sawaf, duyguların sadece olumlu ya da olumsuz olarak tanımlanamayacağını, kişisel enerji, içtenlik ve güdülenmenin, duyguların en önemli ve güçlü kaynağı olduğunu ve ayrıca sezgisel bilgeliğe de temel sağladığını ifade etmiştir. Duygusal zekâ, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanımasını ve değerlendirmesini sağlamasının yanında duygulara dair bilgileri ve duyguların enerjisini gündelik yaşantımıza ve iş hayatımıza etkin bir şekilde yansıtarak onlara

uygun tepkiler vermemizi sağlar. Duygusal zekânın "*duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneği*" olarak tanımlandığı bu modelde duygusal zekâ, liderlik ve çalışma hayatı çerçevesinde ele alınmıştır (Cooper ve Sawaf, 1997:7).

Cooper ve Sawaf (1997), oluşturdukları modelde duygusal zekâyı dört ana boyut ve bunların alt boyutları ile ele alarak modele "dört köşe taşlı model" ismini vermişlerdir. Dört köşe taşlı model; duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere duygusal zekâyı dört köşe taşı ile ifade etmektedir.

Duygusal zekâ; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geri bildirim ve pratik sezgi gibi kavramlarla birlikte kişisel etkinlik ve güven mekânı oluşturan duyguları öğrenmek isimli köşe taşı ile başlamaktadır. Duygusal zekânın ikinci köşe taşı ise öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk, esneklik ve yenilenme gibi kavramlardan oluşan duygusal zindeliktir. Üçüncü köşe taşı da dürüstlüğü yaşamak, yetki olmadan etki, özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık kavramlarından oluşan duygusal derinliktir. Son köşe taşı olarak ele alınan duygusal simya ise sezgisel akış, düşüncesel-zaman değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak kavramlarından oluşmaktadır. Cooper ve Sawaf tarafından oluşturulan bu modelde duygusal zekâ dört ana boyut ve her boyutun altında dört alt boyut olmak üzere 16 kavram ile ifade edilmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997).

Birinci köşe taşı olan duyguları öğrenmek, kişilerin kendilerine karşı doğru ve gerçekçi davranmaları ve kendini tanıma, içsel rehberlik, saygı, bağlantı ve sorumluluğu içeren kişisel bir güç oluşturmaları ile ifade edilmiştir. İkinci köşe taşı da açık olmak, başkalarıyla iyi geçinmek, esneklik ve güvenilir ilişkiler gibi kavramlarla açıklanmış ve bu sayede kişinin kendisi ve başkaları için iyi düşünceler oluşturacağı belirtilmiştir. Üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik ise kişinin temel karakteri ve etkinliğini oluşturmakta ve kişinin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını geliştirmektedir. Son köşe taşı olan duygusal simya ise önsezisel yeniliği, durumsal değişimi ve akıcı zekâyı içeren bir karışım olarak ifade edilmiştir (Cooper ve Sawaf, 1997).

2.6 Duygusal Zekâ Becerileri

2.6.1 Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Bir önceki bölümde incelenen duygusal zekâ modellerine bakıldığında, incelenen dört modelin de duyguları tanıma ve ifade etme becerisini duygusal zekânın temel boyutu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu becerinin tanımına bakıldığında kişilerin yüzlerinden, beden dillerinden, davranışlarından, düşüncelerinden, hal ve tavırlarından duygularını doğru bir şekilde tanımlayabilme ve ifade edebilme olarak tanımlandığı belirtilmektedir. Ayrıca duygusal farkındalık kavramı da bu becerinin içinde yer almaktadır. Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilmesi, güçlü ve zayıf yönleri fark edebilmesi, kişilerin ihtiyaç ve dürtülerinin farkında olabilmesi ve duyguların insanlar üzerindeki etkisini anlayabilmesi duygusal farkındalık kavramın özellikleri içerisinde yer almaktadır. (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001; Goleman, 2004; Goleman, 2016a; Bar-On, 2000; Bar-On, 2006). Ayrıca duyguları tanıma ve ifade etme becerisi *"duygusal yeterlik"* kavramını ele alan araştırmacılar tarafından; duyguların farkına varma, duyguları anlama ve duygusal ifadelere ilişkin kelimeleri ifade edebilme biçiminde, duygusal yeterliğin bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Saarni,1999; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair,1997; Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998).

2.6.1.1 Erken Çocuklukta Duyguları Tanıma ve İfade Etme

Bebeklerdeki duygusal gelişime bakıldığında duygular, temel duygular ve öz bilinç duyguları olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Temel duygular şaşkınlık, ilgi, sevinç, kızgınlık, üzüntü, korku ve nefreti içermektedir. Bu duygular bebeğin gelişiminin ilk altı ayı içerisinde görünür. Öz bilinç duyguları ise kıskançlık, empati, mahcubiyet, gurur, utanma ve suçluluğu içerir. Bu duyguların büyük çoğunluğu ikinci yıldan itibaren ilk kez ortaya çıkar. Bu duygular başkalarıyla ilgili duygusal tepkileri içerdiği için öz bilinç duyguları olarak adlandırılmaktadır. Örnek olarak anne babadan alınan onay, bir görev başarıyla tamamlandığındaki gurur, yürüme çağındaki çocuklarla ilişkilidir. Bebeklerin duygularını ifade etme biçimlerine bakıldığında,

ağlama ve gülümseme şeklinde duygularını ifade ettikleri görülmektedir (Santrock, 2015).

Erken çocukluk döneminde de çocukların duygusal gelişimleri, onlara diğer insanların duygusal tepkilerine bir anlam verebilme ve kendi duygularını kontrol edebilme hususunda olanaklar tanır. Erken çocukluk yıllarında gurur ve suçluluk gibi duygulara daha sık rastlanmaktadır. Özellikle bu duyguların oluşmasını etkileyen, anababaların çocuklarının davranışlarına tepkileri olmaktadır. Erken çocukluk dönemi boyunca çocukların; duyguların nedenleri, sonuçları ve davranışsal işaretleri hakkındaki anlayışları hızlı bir şekilde gelişmektedir. Anneleri duyguları isimlendiren ve açıklayan çocuklar daha fazla duygu kelimesi kullanmakta ve daha gelişmiş bir duygusal anlayışa sahip olmaktadırlar (Santrock, 2015; Berk, 2013).

2.6.2 Duyguları Anlama ve Duygusal Bilgiden Yararlanma

Duyguları anlama becerisi, ilişkiler ve duygular arası geçiş hakkındaki duygusal bilgiyi ve duygular hakkındaki sözel bilgiyi kavrama yeteneğidir. Ayrıca bu beceri, sevmek ve hoşlanmak gibi kelimeler ve duyguları ayırt etme, ilişkileri taşıyan duygular ve anlamlar üzerine yorum yapma, sevgi, nefret, korku ve şaşırma gibi karmaşık duyguları anlama, öfke, memnuniyet ve öfke, utanç gibi duygular arasındaki geçişi ayırt etme gibi yetenekleri de içermektedir. Duygusal bilgiden yararlanma ise, duyguları anlama becerisinin düşünce ve davranışa yansıtılmasıdır. Kısaca, duygusal bilgiden yararlanabilme ve bu sayede düşünceyi yönlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek de düşünmeye yardımcı olarak zihinsel görevlerde duygusal bilginin kullanımını sağlamaktadır (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001). Ayrıca bu beceri *"duygusal yeterlik"* kavramını ele alan araştırmacılar tarafından duygusal durumları ve duygusal ipuçlarını ayırt etme, duygusal iletişimin farkına varma biçiminde duygusal yeterliğin bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Saarni,1999; Denham, vd., 1997; Eisenberg, vd., 1998).

2.6.2.1 Erken Çocuklukta Duyguları Anlama ve Duygusal Bilgiden Yararlanma

Bebekler yetişkinlerin yüz ifadelerine bakarak kendi duygularına yön verirler. Ayrıca yetişkinler de bebeklerin duygusal ifadelerine verdikleri tepkiler aracılığıyla bebeklere

duygusal aktarımda bulunurlar. Bebekler gün geçtikçe daha çok yüz yüze iletişim kurarlar ve daha çok etkileşim kurarlar. Bu etkileşimler sayesinde bebeklerin farklı duygusal ifadeler ile ilgili farkındalıkları artar. Bebekler duygusal tepkilerinde sosyal referans alarak tepkilerini geliştirirler. Çocuk, bakım verenin duygusal tepkilerini kontrol ederek bu yeni duruma ilişkin tepki geliştirmektedir (Berk, 2013).

Erken çocuk duygusal gelişimde en önemli değişiklikler arasında duyguların daha fazla anlaşılması bulunmaktadır. Erken çocukluk sırasında, küçük çocuklar belirli durumların belirli duyguları uyandırmasının olası olduğunu, yüz ifadelerinin belirli duyguları gösterdiğini, duyguların davranışı etkilediğini ve duyguların diğerlerinin duygularını etkilemek için kullanılabileceğini gittikçe daha fazla anlarlar. Bundan sonraki dönemde ise çocuklar davranışları, hem isteklerin hem de inançların motive ettiğini anlarlar ve duygular hakkındaki anlayışları daha kesin ve karmaşık hale gelir. Ama yine de kişinin hissettiği duygulara dair çelişkili ipuçları verildiğinde, sorun yaşayabilirler. Ayrıca çocuklarına güven veren anababaların çocukları, duyguları daha iyi anlamaktadır. Duygular hakkındaki bilgileri çocukların başkalarıyla iyi geçinme çabasına büyük ölçüde yardım eder. Duygular hakkındaki bilgiler en erken üç ve beş yaşında, arkadaşça ve anlayışlı davranışlarda, birine zarar verdikten sonra hatayı telafi etme istekliliğinde ve yaşıtlarla girilen çekişmelerde yapıcı tepkide bulunmayla ilişkilidir. Çocuklar sosyal etkileşimlerinde duygulara ne kadar çok atıf yaparsa akranları tarafından o kadar sevilmektedir. Çocuklar, başkalarının duygularını kabul etme ve kendi duygularını açıklamanın, ilişki kalitesini arttırdığını anlıyor gibi görünmektedirler (Berk, 2013; Santrock, 2015).

2.6.3 Duyguları Yönetme

Duyguyu yönetme becerisi, kişisel ve kişilerarası gelişme için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneğidir. Ayrıca olumsuz dürtüleri ve sorunları kontrol edebilme ya da yönlendirebilme yeteneği ve bir şeyi yapmadan önce düşünmek için yargılamayı askıya alma eğilimi olarak da tanımlanabilir. Duygulara açık olma; akıllıca bir biçimde kendisi için yararlı ve yararsız olma durumuna göre bir duygudan sıyrılma ya da ona bağlanma, kişinin kendisi ve başkaları arasındaki ilişkileri gözlemleme ve nasıl makul, sıradan, net ya da etkili olduğunu tanımlaması, negatif duyguları yatıştırarak ya da

birinin memnuniyetini artırarak kendisinin ve başkalarının duygularını yönetme gibi yetenekleri içermektedir. Bar-On' un modelinin stres yönetimi boyutu da bu kavramı ifade etmektedir. Stres ve dürtü kontrolü de duyguları yönetmeyi içermektedir. Bu beceriye sahip insanlar duyguların yaptıkları işi engellemesine izin vermeyen, duygularının esiri olmayan, doyumu erteleyebilen, dürtülerini kontrol edebilen ve duygusal sıkıntıları aşabilen bireylerdir (Mayer ve Salovey, 1997; Mayer vd., 2001; Goleman, 2004; Goleman, 2016a; Bar-On, 2000; Bar-On, 2006). Ayrıca duyguları yönetme becerisi *"duygusal yeterlik"* kavramını ele alan araştırmacılar tarafından duyguları düzenleme ve olumsuz duygularla baş etme biçiminde duygusal yeterliğin bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Saarni,1999; Denham, vd., 1997; Eisenberg, vd., 1998).

2.6.3.1 Erken Çocuklukta Duyguları Yönetme

Yaşamın ilk yılı boyunca bebekler duygusal tepkilerin süresi ve şiddetini engelleme ya da azaltma becerisini aşamalı olarak geliştirir. Bebekliğin başından itibaren bebekler kendilerini yatıştırmak için başparmaklarını ağızlarına koyarlar. Fakat başlangıçta bebekler çoğunlukla bakım verenin bebeği uyutması, ninni söylemesi, nazikçe okşaması ve benzeri davranışlarla bebeğin duygularını yatıştırmaya yardım etmesine bağlıdırlar (Santrock, 2015).

Erken çocukluk döneminde de duyguları yönetme becerisi akranlarla olan ilişkilerinde çocuklara faydalı olan önemli bir beceridir. Huysuz ve duygusal olarak negatif çocuklar, daha fazla akran reddi deneyimlemeye yatkınken, duygusal olarak pozitif çocuklar daha popülerdir. Çocukların duygularını kontrol etme becerileri de giderek gelişmektedir. Yakın tarihli bir araştırma dört yaşındaki çocukların üç yaşındakilere oranla öfkelerini kontrol etme stratejilerini daha fazla tanıdığını ve genelleştirdiğini ortaya koymuştur (Santrock, 2015).

2.6.4 Empati

Empati becerisi, diğer insanların duygusal karakterini anlama, insanlara duygusal tepkilerine göre davranma, başkalarının duygularını anlama ve değerlendirme yeteneğidir. Empati, insanların duygularını benimsemek ya da herkesi memnun

etmeye çalışmaktan ziyade karşıdakinin duygularını diğer faktörlerle birlikte dikkatlice düşünme ve mantıklı karar alma sürecinde bunu göz önünde bulundurma anlamına gelmektedir. Bu beceriye sahip insanlar insanların neler hissettiğini sezen, onların perspektifi ile bakabilen ve çok farklı insanlarla dostluklar kurabilen ve uyum sağlayabilen bireylerdir (Goleman, 2004; Goleman, 2016a; Bar-On, 2000; Bar-On, 2006). Ayrıca empati becerisi *"duygusal yeterlik"* kavramını ele alan araştırmacılar tarafından başkalarının yaşadığı duygusal durumlara empatik tepkiler verebilme biçiminde duygusal yeterliğin bir bileşeni olarak ifade edilmektedir (Saarni,1999; Denham, vd., 1997; Eisenberg, vd., 1998).

2.6.4.1 Erken Çocuklukta Empati

Erken çocukluk döneminde yaygın hale gelen bir başka duygusal kapasite de prososyal ya da özgeci davranış (kişinin kendisi için herhangi bir ödül beklemeden diğerlerinin yararına eylemde bulunması) için önemli bir motivasyon kaynağı olan empatidir. Yürüme çağındaki çocuklarla karşılaştırıldığında, erken çocukluk dönemindeki çocukları empatik duyguları aktarabilmek için daha fazla kelime kullanırlar. Oyuncak paylaşmak, yapboz yapmaya yardım etmek, ağlayan akranını teselli etmeye çalışmak gibi davranışlar fedakârlık davranışı olarak da nitelendirilir. Küçük çocukların bu davranışları sergilemeleri için çok fazla benmerkezci olduklarına dair geleneksel bir bakış açısı vardır. Ancak Piaget'in belirttiği işlem öncesi dönemdeki (2-7 yaş) çocukların genel özelliği olan benmerkezcilik (Miller, 2008) düşüncesinin aksine küçük çocuklarında fedakâr olabilecekleri ifade edilmektedir. Bir arkadaşları ağladığında, erken çocukluk dönemindeki çocukların yardım teklif eden, ilgi gösteren ve teselli eden yüz ifadeleri gösterdikleri tespit edilmiştir. Noel babaya yazdığı listede yer almayan bir yılbaşı hediyesi alan dört yaşındaki bir çocuğun, oyuncağın başka bir çocuğa ait olduğunu düşünerek çocuğun oyuncağını beklediğini ve ağladığını düşünmesi, anababalarını uyararak oyuncağı geri vermeleri gerektiğini söylemesi empati becerisinin geliştiğini göstermektedir (Berk, 2013).

2.7 Duygusal Zekâyı Etkileyen Etmenler

Aşağıda duygusal zekâyı etkileyen yaş, aile ortamı ve cinsiyet değişkenleri ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bar-On, Mayer ve Salovey gibi kuramları ele alan araştırmacılar yaş ve cinsiyet değişkenlerinin duygusal zekâyı etkilediğini belirtmiştir (Bar-On, 2006; Mayer, Caruso ve Salovey, 1999). Ek olarak Goleman da bireyin anne babadan aldığı ilk duygusal derslerin ve anababalık tutumlarının da duygusal zekâyı etkilediğini belirtmektedir (Goleman, 2016).

2.7.1 Yaş

Yaş değişkeni duygusal zekâyı etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Bar-On, EQ-i (Emotional Quotient Inventory) ölçeğini geliştirdiği çalışmasında, farklı yaş gruplarından binlerce insan ile çalışmış ve yaş arttıkça duygusal zekânın da geliştiğini saptamıştır. Ayrıca bilişsel zekânın gelişiminin belli bir yaştan sonra durduğu ancak duygusal zekânın ilerleyen yaşlarda da gelişmeye devam ettiğini belirmiştir. Alanyazın incelendiğinde duygusal zekânın yaşla birlikte arttığını gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Bar-On, 2006; Tuğrul, 1999). Karabulut (2012), 9-12 yaş grupları arasında 491 çocuk ile çalışmış ve yaş arttıkça duygusal zekânın da geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Goleman duygusal zekanın ilerleyen yaşlarda geliştirilmesini olgunlaşma kavramı ile ifade etmiş, kişilerin kendi dürtü ve duyguları ile başa çıkma, motivasyon, empati ve sosyal beceriler gibi yeteneklerin deneyimlendikçe geliştiğini belirtmiştir. (Goleman, 2016a).

2.7.2 Cinsiyet

Bar-On (2006), EQ-i ölçeğini geliştirdiği binlerce kadın ve erkeği kapsayan çalışmasında, kadınların erkeklere göre duygularının daha çok farkında oldukları, daha çok empati gösterdikleri ve daha uygun sosyal tepkiler verdiklerini belirtmiştir. Ancak çalışmada erkeklerin de stresle daha iyi başa çıktıkları, daha esnek oldukları, daha iyimser oldukları ve kendilerine daha çok güvendikleri ortaya konmuştur. Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011), 1022 kadın ve 721 erkek ile yaptıkları çalışmada, kadınların duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğdu (2008), 346'sı erkek ve 186'sı kız olmak üzere 532 üniversite öğrencisi ile yaptığı

araştırmada, kız öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının erkek öğrencilere oranla anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alanyazında cinsiyetler arasındaki farkı ortaya koyan çalışmalara bakıldığında kadınların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.7.3 Aile

Duygular, anne baba ve bebeklerin iletişim kurduğu ilk dildir. Bebek ağladığında ve güldüğünde verilen karşılıklı tepkiler ile bebek, duyguları anlama ve ifade etme gibi becerileri ailesinden öğrenmektedir. Aile, duygusal derslerin alındığı okuldur. Kişinin kendisini nasıl gördüğü, başkalarının onun hislerine nasıl tepki vereceği, bunlar karşısında nasıl düşünülmesi gerektiği, umut ve korkuların nasıl ifade edileceği gibi duygusal dersler bu okulda öğrenilmektedir. Ailede verilen duygusal dersler, sadece anne babanın doğrudan söylediklerinden oluşmaz. Ayrıca anababaların kendi duygularını yönetme biçimleri ve aralarında etkileşim de bu duygusal dersleri içerir. Öyle ki evliliklerinde duygusal açıdan daha yeterli çiftler, çocuklarının duygusal iniş ve çıkışlarına yardım etmede daha başarılıdırlar (Goleman, 2016; Santrock, 2015).

Anne babaların anababalık tutumları da duygusal zekânın gelişimini etkilemektedir. Duygusal açıdan yetersiz olan anababalık tutumları, bu gelişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle çocuğunun hislerini tamamen göz ardı eden, çocuğunu fazlasıyla serbest bırakan ya da çocuğunu aşağılayıp hislerine saygı göstermeyen anne babaların bu tutumları bireylerin duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Goleman, 2016).

Bazı duygusal yetkinlikler zaman içerisinde arkadaşlıklarla birlikte gelişse de, duygusal açıdan yeterli olan anababalar duyguların farkına varma ve idare edebilme, duyguları kontrol altında tutabilme, empati gösterme ve sosyal ilişkilerde ortaya çıkacak hislerle başa çıkabilme gibi becerileri çocuklarının tek tek öğrenmelerine yardımcı olurlar. Anababaların çocuklarına duygusal anlamda yardım edebilmesi için kendi duygusal zekâlarının da iyi bir düzeyde olması gereklidir. Yapılan araştırmalarda hisleriyle başa çıkamayan anababalara kıyasla, duygusal becerileri daha gelişmiş olan anababaların çocuklarının onlarla daha iyi geçindiği, daha fazla sevgi

gösterdiklerini ve anababalarının yakınındayken daha az gerginlik yaşadıkları görülmüştür (Akt. Goleman, 2016; Kandır ve Alpan, 2008; Seçer ve Karabulut, 2016).

Özabacı (2006), duygusal zekâ düzeyinin aile ortamı ile ilişkisini incelemiş ve çalışmanın sonuçlarına göre ailede birlik ve beraberlik ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Erdoğdu (2008) da demokratik tutuma sahip anababaların çocuklarının duygusal zekâ puanlarının, otoriter ve ilgisiz tutuma sahip anababaların çocuklarının duygusal zekâ puanlarına göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Harrod ve Scheer (2005) kadınlarda duygusal zekâ düzeyi ile anababaların eğitim seviyesi ve gelir düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Aynı çalışmanın sonunda anababaların eğitim seviyeleri ile çocukların duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Naghavi ve Redzuan (2012) da yaptıkları çalışmada, babaların eğitim düzeyleri ile çocuklarının duygusal zekâlarını karşılaştırmış ve çalışma sonucunda babaların eğitim düzeyi ile çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Sonuç olarak anne babaların, sosyo-ekonomik düzeyleri, eğitim seviyeleri ve çocuk yetiştirme tutumları gibi birçok değişkenin duygusal zekâyı etkilediği görülmektedir. Ayrıca aile ortamı ve anne babaların duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal tepkileri de duygusal zekâyı etkileyen diğer değişkenlerdir.

3. AKRAN ZORBALIĞI

Bebeklerin ilk haftadan itibaren birbirlerinin farkına varma ve diğer ağlamalara yanıt vermeleri, akran ilişkilerinin başlangıcı olarak görülmektedir. Birinci yaşın sonundan itibaren akranları ile iletişim kurma, paylaşma ve anlaşmazlık gibi davranışlar ile birlikte de ilk akran ilişkileri şekillenmeye başlamaktadır (Hay, Caplan ve Nash, 2009). Çocuğun yaşı ilerledikçe, akranları ile ailesinden daha fazla etkileşimde bulunmaya başlamaktadır. Okul öncesi eğitim, çocukları kendi akranları ile buluşturup sosyal etkileşimde bulunmalarını sağlamakta ve fakat kişiler arası problemlerin ortaya çıkması açısından da doğal bir ortam oluşması mümkün olabilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Akran zorbalığı da bu dönemde görülen kişiler arası problemlerden biridir. Bu dönem çocukları arasında, fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalığın yaşandığı görülmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012).

3.1 Zorbalık Kavramı

Zorbalık kavramı çok öncelerden beri çocuk ve ergenlerde gözlemlenen bir davranış olsa da bir araştırma konusu olarak ele alınıp çalışılması, 20. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. Kavrama ait ilk araştırmalar, 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında İskandinav ülkelerinde başlamış ve 1980'lerden önce Kuzey Amerika'ya doğru yayılmıştır. Son 30 yıl içerisinde daha çok dikkat çeken kavram, uluslararası bir ilgi konusu haline gelmiştir (Smith, 2011).

Zorbalığa dair alan yazına bakıldığında; kavramın, zaman içerisinde değiştiği ve geliştiği görülmektedir. Kavram ile ilgili çalışan ilk araştırmacılardan olan Heinemann (1972), sıra dışı bireylere karşı meydana gelen grup şiddetini incelemiş ve uygulanan şiddeti tanımlamak için zorbalık (mobbing) terimini kullanmıştır. Heinemann, kullandığı bu terimi, grubun bireye uyguladığı davranışlar ile sınırlandırmıştır (Akt. Olweus, 1993). Olweus da terimin kapsamını genişleterek güçlü bir çocuğun ya da grubun, zayıf bir çocuğa birebir ve düzenli saldırıları olarak tanımlamıştır (Smith, Cowie, Olafsson ve Liefooghe, 2002;Olweus, 1993).

Olweus (1993), genel olarak zorbalığı "bir öğrencinin zamanla ve tekrar tekrar bir veya daha çok öğrencinin zorbaca ve olumsuz davranışlarına maruz kalması" olarak ifade

etmiştir. Olumsuz davranışlar, kasıtlı olarak vurma, incitme ve rahatsız etme gibi saldırgan davranışları içermektedir. Bu olumsuz davranışlar tehdit etme, sataşma, alay etme, isim takma gibi sözel olarak da kendini gösterebilir. Görüldüğü gibi Olweus'un zorbalığa dair ilk çalışmaları, doğrudan zorba tarafından kurbana uygulanan fiziksel ya da sözlü zorbalık davranışları ile sınırlı kalmıştır (Olweus, 1993:9).

Roland (1989) ise zorbalığı " Bir birey ya da grup tarafından kendini savunamayan bir bireye karşı yürütülen ve çoktandır devam eden fiziksel ve psikolojik şiddet" olarak tanımlamıştır (Akt. Furniss, 2000:10). Sharp ve Smith (2002) ise zorbalığı "sistematik olarak gücün kötüye kullanımı" olarak tanımlamış ve sosyal gruplar içerisinde bu tarz güç ilişkilerinin her zaman olacağını ifade etmiştir (Sharp ve Smith, 2002:2).

Salmon ve West (2000) zorbalığı, "kasıtlı olarak, kışkırtma olmadan bir ya da daha fazla çocuğun diğerine cefa çektiren ve strese yol açan, tekrar eden ve gücün kötüye kullanımı içeren davranışları" şeklinde tanımlamıştır (Salmon ve West, 2000:73).

Pişkin (2002) de zorbalığı, "bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü" olarak tanımlamıştır (Pişkin, 2002:536)

Sonuç olarak, evrensel olarak kabul edilen bir zorbalık tanımı olmamasına rağmen, zorbalığın çoğu durumda, zaman içerisinde ve tekrarlı bir biçimde meydana gelen, kasıtlı bir şekilde zarar verme ya da rahatsız etme davranışı ve güçlü bir kişi ya da grubun güçsüz birine saldırması gibi güç dengesizliğini içeren bir davranış olarak ele alındığı görülmektedir (Olweus, 1993; Craig, 1998; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton ve Scheidt, 2001; Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs ve Wang, 2010).

3.2 Zorbalıkla İlgili Kuramlar

Bu bölümde zorbalık ve saldırganlığı açıklayan kuramlar hakkında özet bilgiler verilecektir. Zorbalık ve saldırganlığı açıklamaya çalışan kuramlara bakıldığında, Biyolojik ve Evrimsel Teori, Sosyal Bilişsel-Öğrenme Teorisi, Sosyal Bilgi İşleme

Kuramı; Sosyal Kültürel Teori, Psikoanalitik Teoriler, Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramı ve Dinamik Sistemler Kuramı gibi kuramlar yer almaktadır (Aslan, 2013).

Biyolojik ve Evrimsel Teori'ye göre saldırganlık davranışları içgüdüseldir ve genlerle ilişkilidir (Aslan, 2013). Sosyal Bilgi İşleme Kuramı'na göre uyarıcılara gösterilen davranışsal tepkiler, bir dizi bilişsel süreçten oluşmakta ve bu süreçlerde oluşabilecek bir sorunun saldırganlığa yol açabileceği ifade edilmektedir (Crick ve Dodge, 1994). Sosyal Kültürel Teoriye göre zorbalık ve saldırganlık davranışları Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'nda yer alan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem gibi içerisinde çevrenin ve kültürün yer aldığı karmaşık bir problem olarak görülmektedir (Doğan, 2010). Psikoanalitik kurama göre insanı yönlendiren iki temel içgüdü; ölüm (Thatanos) ve yaşam (Eros) içgüdüleri olarak ele alınmakta ve saldırganlık davranışlarının bu içgüdülerle yönlendirildiği ifade edilmektedir (Miller, 2008; Aslan, 2013). Engellenmişlik-Saldırganlık Kuramı'na göre salgırganlığın bir dürtü olarak ele alındığı bu kuramda, saldırganlığın her zaman engellenmeden kaynaklandığı ve engellemenin saldırganlığa yol açtığı belirtilmektedir (Bektaş, 2007) Dinamik Sistemler Kuramı ise zorba ve kurban arasındaki ilişkinin gelişimine dikkat çekmekte ve bu ilişkinin bir süre sonra kalıplaştığı, zorbanın aldığı olumlu pekiştireçler ve kurbanın duyduğu sürekli kaygı ile birlikte bu durumun döngüsel bir sürece döndüğü ifade edilmektedir (O'Connell, Pepler ve Craig, 1999).

Bu çalışmada da vurgu yapılan Sosyal-Bilişsel Öğrenme Teorisi'nde davranışların öğrenilmesi çevresel etmenler ile açıklanmaktadır. Davranışların öğrenilmesinde çevresel ve bilişsel faktörlerin önemini vurgulayan bu teoride, davranışların sosyal çevre içerisinde öğrenildiği vurgulanmaktadır. İlk olarak Bandura'nın 1977'de "Sosyal Öğrenme Teorisi" olarak ortaya koyduğu, sonrasında Sosyal-Bilişsel Öğrenme Teorisi biçiminde ele alınmaktadır (Bandura, 1989). Buna göre zorbalık davranışları, çevreden gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Saldırganlığın çevresel ve sosyal nedenlerden dolayı ortaya çıktığını vurgulayan bu yaklaşıma göre saldırganlığın başlangıcı gözlem, doğrudan yaşantı, cezalandırma ve pekiştirme gibi çocukluk döneminde yaşantılanan şiddet olaylarına dayanmaktadır. Bu kuram saldırganlığı açıklamada model alma, yaşantı, özdeşleşme gibi kavramlara dikkat çekse de saldırganlığa ilişkin oluşturulan şemalarında önemine dikkat çekmektedir. Buna göre

saldırgan davranışların normal olduğunu düşünen bir çocuk saldırgan şemaları oluşturmakta ve saldırganca davranışlar sergilemektedir (Bandura, 1989; Aslan, 2013).

3.3 Zorbalık Türleri

Zorbalık kavramının ortaya çıktığı tarihsel sürece bakıldığında araştırmacıların, başlangıçta sadece fiziksel saldırılar üzerine odaklandıkları ve zorbalığı sadece erkekler arasında meydana gelen bir davranış olarak görmeye meyilli oldukları anlaşılmaktadır (Monks ve Coyne, 2011). Bununla birlikte farklı zorbalık türlerini ilk defa tanımlayan Olweus (1993), zorbalığı; doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık, kurbana karşı yapılan açık saldırıları içermektedir. Dolaylı zorbalık ise kurbanı sosyal olarak yalnız bırakma biçimindedir. Bir anlamda onu kasıtlı olarak gruptan dışlamadır. Dolaylı zorbalık daha seyrek karşılaşılan bir zorbalık türü olmasına karşın, daha fazla dikkat edilmesi gereken bir olgudur. Ancak ileride bu ayrıma tehdit etme ve isim takma gibi davranışları içeren sözel zorbalık da dâhil edilmiştir. Doksanlı yıllardan itibaren de birbirleriyle ilişkili olan sosyal, ilişkisel ve dolaylı zorbalık daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Özellikle sosyal ve ilişkisel zorbalık, kurbanın akranlarıyla olan ilişkilerine zarar vermeyi amaçlayan saldırıları içeriyor olması nedeniyle dikkat çekicidir. Bununla bağlantılı olarak dolaylı zorbalık da hakkında dedikodu yayma gibi davranışları içermektedir (Monks ve Coyne, 2011).

Rigby (2002) de zorbalığı üç türde ele almıştır. İlki vurma ve itme gibi davranışları içeren fiziksel zorbalık, ikincisi isim takma gibi davranışları içeren sözel zorbalık ve sonuncusu ise birine ters ters bakmak gibi davranışları içeren beden dili ile zorbalıktır (Rigby, 2002:37).

Sharp ve Smith (2002) ise zorbalığı üçe ayırmıştır. Bunlardan ilki vurma, çelme takma ve özel eşyalarını alma gibi davranışları içeren doğrudan ve fiziksel zorbalıktır. İkincisi ise isim takma, ırk ve engellerle alay etme gibi davranışları içeren doğrudan ve sözel zorbalıktır. Üçüncüsü de birinin arkasından çirkin dedikodular yaymak ve birini arkadaş grubundan dışlamak gibi davranışları içeren dolaylı zorbalıktır.

Argenbright ve Edgell (1999), zorbalığı; fiziksel, sözel, ilişkisel ve tepkisel zorbalık olmak üzere 4 başlık altında ele almıştır. Fiziksel zorbalık, kurbana vurma ve tepme ya da kurbanın eşyalarına zarar verme gibi davranışları içerir. Tanımlanması kolay olduğu için en az karmaşık olan zorbalık türüdür. Ayrıca fiziksel zorbalar bütün okul tarafından bilinirler. Sözel zorbalık, kelimelerin birini incitmek ya da küçük düşürmek amaçlı kullanılmasıdır. İsim takma, rencide etme, ırkçı söylemlerde bulunma ve devamlı sataşma, alay etme gibi davranışları içerir. Bu zorbalık türü, birine zarar vermenin en kolay yoludur. İlişkisel zorbalık ise zorbanın, akranlarını birini gruptan atmaya veya reddetmeye ikna etmesi ve kurbanın sosyal bağlantılarını kesmeye çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zorbalık türü sözel zorbalık ile bağlantılıdır ve genellikle kurban hakkında dedikodular yayma şeklinde meydana gelmektedir. En yıkıcı etkiye sahip olan bu zorbalık türü kurbanın akran grubu tarafından reddedilmesine yol açmaktadır. Son olarak tepkisel zorbalar da kurban olmak ile zorba olmak arasında kalan kısımdır. Tanımlanması en zor zorbalık türü olan bu zorbalar, ilk bakışta zorbaların açık hedefi olarak görülürler. Ancak bu kişiler zorbaları, tahrik ederek kurban durumuna düşerler. Bununla birlikte kendileri de başka insanlara da zorbalık uygularlar (Akt. Beale ve Scott, 2001).

Alanyazında araştırmacıların ele aldığı farklı zorbalık türleri de bulunmaktadır. Irkçı zorbalık da bunlardan biridir. Bu zorbalık türü farklı etnik kökenden birine uygulanan zorbalıktır. Ama davranışın ırkçı zorbalık olarak ele alınması için zorbalığın nedeninin sadece etnik köken olması gerekir (Rigby, 2002). Ayrıca son yıllarda zorbalıkta telefon ve internet gibi elektronik araçların da sıklıkla kullanılır hale gelmesi siber zorbalık kavramını ortaya çıkarmıştır. Siber zorbalık, bir kişi ya da grup tarafından kendisini savunamayacak bir kurbana kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla yapılan ve zamanla tekrar eden davranışlardır. Smith ve arkadaşlarının yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, siber zorbalık, geleneksel zorbalık türlerine oranla daha az sıklıkta görülmektedir. Ayrıca diğer zorbalık türleri okul içinde görülürken, siber zorbalık genellikle okul dışında yaşanmaktadır. (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel ve Tippett, 2008). Özet olarak alan yazında zorbalığın türleri için ilk başlarda davranışın kurbanı etkileme türüne bakarak doğrudan ve dolaylı zorbalık şeklinde ayrım yapılırken ilerleyen süreçte davranışın gerçekleşme türüne bağlı olarak fiziksel

zorbalık, sözel zorbalık, ilişkisel zorbalık, tepkisel zorbalık, ırkçı zorbalık ve siber zorbalık gibi daha ayrıntılı bir ayrım yapılmıştır.

3.4 Zorbalığın Özellikleri

Zorbalık, saldırganlığın ya da saldırgan davranışın bir alt kümesi olarak görülmektedir. Bununla birlikte zorbalık, saldırganlık ve şiddet kavramları birbirleriyle ilişkilendirilmektedir. Fakat saldırgan bir davranışın, zorbalık sayılabilmesi için üç önemli özelliğinin olması gerekmektedir. Bunlar, davranışın kasıtlı olarak yapılması, tekrar etmesi ve bir güç dengesizliğini içermesidir (Griffin ve Gross, 2004; Olweus, 1993; Olweus, 2009). Güç dengesizliği zorbalık bağlamında ele alındığında özellikle önemli bir özelliktir. Zorbalık, birbirine yakın güçte iki çocuğun dövüşmesi ya da kavga etmesini ifade etmemektedir. Aksine bu iki kişi arasında dengesiz ya da eşit olmayan bir güç ilişkisi olması gerekir. Bir anlamda olumsuz davranışlara maruz kalan kişinin, kendisini rahatsız eden kişi ya da gruba karşı zayıf ve savunmasız olması gerekir (Olweus, 1993). Olweus bu tür ilişkiyi asimetrik güç ilişkisi olarak ifade etmekte ve zorbalığı normal bir saldırganlık davranışından ayırabilmeyi sağlayan önemli bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, kasıtlı olmayan ve süreklilik içermeyen saldırganlık davranışları zorbalık kapsamında yer almamaktadır.

Smith (2000), alan yazında sayıları giderek artan zorbalıkla ilgili çalışmaların sonuçlarını gözden geçirerek gelecek araştırmacılara önerilerde bulunduğu ve zorbalığı tanımladığı "okullarda zorbalık, taciz ve çocuk hakları" isimli çalışmasında zorbalığın genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Yaş açısından bakıldığında, zorbalığa uğrama konusunda 8-16 yaş aralığından itibaren bir gerileme olmaktadır. Ancak diğerlerine karşı zorbalık uygulama açısından böyle bir gerileme görülmemektedir. Ayrıca yaşla birlikte zorbalığın türleri açısından fiziksel zorbalıktan, dolaylı ve ilişkisel zorbalığa doğru bir değişim görülmektedir.

- Cinsiyet açısından bakıldığında, erkeklerin daha zorba oldukları ancak kurban durumunda cinsiyetlerin eşit konumda oldukları görülmektedir. Ayrıca erkeklerde fiziksel zorbalık daha çok görülürken kızlarda dolaylı ve ilişkisel zorbalık daha yaygındır.

- Görülen zorbalık olaylarına bakıldığında, zorbalığın genellikle aynı yaş grubu ya da aynı sınıf içerisinde gerçekleştiği görülmektedir.

- Zorbalık ilişkileri, genellikle birçok zorbanın karıştığı olayları içerirken, önemli bir azınlığı bir zorbanın bir kurbanı hedef aldığı birebir zorbalığı içermektedir. Ayrıca erkekler genelde sadece hemcinsleri tarafından zorbalığa uğrarken kızların her iki cins tarafından da zorbalığa uğradıkları görülmektedir.

- Kurbanların büyük bir kısmı uğradıkları zorbalıktan, öğretmenlerine ya da aile üyelerinden bir kimseye bahsetmediklerini belirtmektedir. Bu şekilde zorbalığı kimseye anlatmayan kurbanların sayısı, kurbanların yaşı ile doğru orantılı bir şekilde artmaktadır. Bu büyük yaş grubundaki kurbanların daha ciddi olan doğalarından kaynaklanabilmektedir.

- Öğrencilerin çoğunluğu, zorbalığı sevmediklerini ifade etmelerine rağmen, büyük bir çoğunluk zorba davranışlar yapabileceklerini belirtmektedir. Üstelik bu zorbalık yanlısı tutumların 14-15 yaş grubu aralığında arttığı görülmektedir.

- Zorbalık olaylarının çoğu oyun alanı, sınıf ve koridor gibi ortak kullanılan alanlarda gerçekleşmektedir.

- Okul ve sınıf büyüklüğü, büyük şehir ve kırsal alan gibi faktörlerin, zorbalıkla çok fazla ilişkili olmadığı görülmektedir.

-Irka dayalı rahatsız etme ve zorbalık, endişe verici bir özellik olarak bazı okullarda görülmektedir. Örneğin, beyaz olmayan çocukların diğer çocuklara oranla daha fazla ırkçı ad takma davranışlarına maruz kaldığı görülmektedir.

- Herhangi bir engeli olan ya da özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, zorbalığa uğrama açısından büyük risk altında oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme zorluğu veya diğer engelleri, onları daha açık bir hedef haline getirmektedir. Bazen de bu çocukların daha fazla yardım almaları, onları küçük duruma düşürmektedir (Smith, 2000:298).

Erken çocukluk döneminde de zorbalık çocukların refahını etkileyen ve öğretmenler tarafından yönetilmesi zor bir davranış problemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Saracho, 2017). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında da zorbalığın, erken çocukluk döneminde sıklıkla yaşandığı belirtilmektedir (Cameron ve Kovac, 2017; Kirves ve Sajaniemi, 2012). Öyleki Kirves ve Sajanemi (2012) tarafından yapılan çalışmada, erken çocukluk eğitiminde bu dönemdeki çocukların yaklaşık %13'ün zorbalıkla yüzyüze geldiğini ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminde yaşanılan zorbalık davranışlarına bakıldığında araştırmalarda erkek çocukların zorbalık davranışlarını daha sık sergilediği belirtilmektedir. Ayrıca erkek çocukların sıklıkla fiziksel zorbalığı, kız çocuklarında sıklıkla ilişkisel ya da sözel zorbalığı tercih ettikleri ifade edilmektedir (Olweus, 1995; Phelps, 2001; Aslan, 2013; Uysal, 2011; Şen, 2009; Erdinç, 2009).

Genel olarak bakıldığında, zorbalık davranışı sıklıkla görünür bir kışkırtma olmadan ve katılanlar ile bağlama göre değişik şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca cinsiyete ve yaşa bağlı olarak zorbalığın sıklığında ve türlerinde de değişiklikler görülmektedir. Bu davranışlar okul, ev, işyeri gibi mekânlarda görülebilmektedir. Bu davranış, özellikle güç ilişkilerinin net ve denetimin az olduğu silahlı kuvvetler, hapishaneler ve okullar gibi alanlarda olası problemler olarak görülmektedir. Okul çevresinde gelişen zorbalık örneklerinin çoğu okul içerisindeki koridor, kafeterya ve oyun alanı gibi alanlarda ya da okul çevresinde ortaya çıkmaktadır (Griffin ve Gross, 2004;Olweus, 1993; Sharp ve Smith, 2002; Craig, Pepler ve Atlas, 2000).

3.5 Zorbalıkta Yer Alanların ve Ailelerinin Özellikleri

3.5.1 Zorbaların ve Ailelerinin Özellikleri

Yukarıda yapılan açıklamalar temelinde özet olarak zorbalar, fiziksel güç ile birleşmiş, saldırgan tepkilere sahip olan bireyler olarak tanımlanabilir. Olweus'a (1995) göre tipik zorbaların en ayırt edici özellikleri, akranlarına karşı olan saldırganlıklarıdır. Ayrıca zorbalar, öğretmenleri ve ana babaları gibi yetişkinlere karşı da saldırganlık eğilimindedirler. Diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurmak için güçlü dürtü ve ihtiyaçlara sahip olan zorbalar, zorbalığın kurbanları ile çok az empati kurarlar. Zorba

olan erkek çocuklar, genellikle fiziksel olarak diğer erkek kurbanlardan ve çocuklardan daha güçlüdürler. Temel olarak zorbalar, güçlü yüzlerinin altında yatan ve kendilerine güveni olmayan bireyler olarak düşünülse de yapılan çalışmalar bu hipotezi desteklememektedir. Olweus (1995)'in ifadesine göre yapılan kimi deneysel çalışmalara göre olağandışı bir şekilde zorbaların çok az kaygı ve güvensizlik taşıdıkları ya da kabaca bu kaygı ve güvensizlik düzeylerinin ortalamaya yakın olduğu görülmektedir. Perren ve Alsaker (2006) tarafından okul öncesinde zorbalıkta yer alan grupların akran ilişkilerini inceleyen bir araştırmada, zorba çocukların akranlarına göre daha saldırgan oldukları, liderlik becerilerinin diğer çocuklara göre daha iyi olduğu ve genellikle zorba ve zorba-kurban çocuklar tarafından arkadaş olarak tercih edildikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Zorbalığın altında yatan psikolojik nedenlere bakıldığında, yapılan deneysel çalışmalar üç birbiriyle ilişkili güdüleyici etmen olduğunu göstermektedir. Bunlardan ilki zorbaların sahip olduğu olağandışı güç ve hâkimiyet ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç, onların diğerlerini boyunduruğu altında tutmaktan ve kontrolü ellerinde bulundurmaktan zevk alıyor gibi görünmelerine neden olmaktadır. İkinci etmen ise bireylerin yetiştirilme tarzları ve yaşadıkları çevredir. Bireylerin yetiştirilme tarzları ya da yaşadıkları çevre, zorbaların, çevreye karşı düşmanlık beslemelerine ve diğerlerini incitmek ve onlara acı vermekten memnuniyet duymalarına neden olabilmektedir. Üçüncüsü ise zorbalığın, zorbaya onu motive edecek bir çıkar sağlamasıdır. Örneğin zorba birey, zorbalık davranışından dolayı saygınlık görüyorsa bu davranışın devam etmesini sağlayacak ödül olarak işlev görmektedir (Olweus, 1995; Furniss, 2000; Gross ve Griffin, 2004)

Zorbaların cinsiyetleri incelendiğinde birçok çalışmanın bulgularına göre zorbaların, genellikle hemcinslerine zorbalık uyguladıkları görülmektedir. Ayrıca zorbalık erkekler arasında daha yaygın görülmekte ve erkekler daha rahat kurban ve ya zorba olabilmektedir. Ayrıca erkek zorbaların genellikle doğrudan ve fiziksel zorbalığı, kızların ise genellikle sözel ve ilişkisel zorbalığı tercih ettikleri görülmektedir (Olweus, 1993; Craig, 1998; Nansel vd., 2001; Seals ve Young, 2003; Gültekin, 2003; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005).

Zorbalıkla ilişkilendirilen bir diğer değişken de aile ile ilgili özelliklerdir. Olweus'a (1995) göre kalıplaşmış zorbalık davranışının ortaya çıkmasında, çocuk yetiştirme ile ilgili 4 etmen oldukça önemlidir. Çocuğu yetiştiren anababaların çocuğun ilk yıllarındaki temel duygusal tutumları (ilgisizlik, sıcaklık, bağlılık, vb.), çocuk tarafından yapılan saldırgan davranışlara özgürlük tanınması, fiziksel ceza gibi güç kullanılan disiplin yöntemlerinin tercih edilmesi ve çocuğun kişiliği gibi faktörler zorbalık davranışının gelişiminde etkili olmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında, zorbaların ailelerinin, aile içi geçimsizliğin olduğu aileler olduğu ve sıklıkla saldırganlığı kullandıkları, ayrıca yine güç kullanan disipline etme yöntemleri kullandıkları görülmektedir (Loeber ve Dishion, 1984; Schwartz, 1993).

Totan ve Yöndem (2007) yaptıkları çalışma sonucunda zorbalığı anne baba ile ilişkiler kapsamında incelemiş ve anne baba ile iyi ilişkilerin zorba olma olasılığını düşürdüğü, ayrıca zorba ya da kurban olarak zorbalığa katılmamış olmayı da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Perren ve Hornung (2005) de ergenlerde zorbalık ve kurallara uymamayı, aile ile akran ilişkileri kapsamında ele almış ve yaptıkları çalışmanın neticesinde zorbaların, zorbalığa katılmayanlara oranla daha düşük aile desteğine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Finnegan, Hodges ve Perry (1998) zorbalığın anne-çocuk etkileşimi ile bağlantısını araştırdıkları çalışma sonucunda, kız çocuklarda zorbalığın, anne ile çatışma ve anne tarafından ret edilme erkek çocuklarda ise aşırı koruyucu tutumla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zorbalık ile bağlantılı bir diğer değişken sosyo-ekonomik düzeydir. Özkan ve Çiftçi (2010) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip iki ilköğretim okulunda 295 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonucunda bu tarz sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda zorbalık davranışının daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Pişkin (2010) tarafından biri alt SED, biri üst SED ve ikisi orta SED olmak üzere dört ilköğretim okulunda 1154 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada üst SED grubundaki çocukların orta ve alt SED grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazın incelenmeye devam edildiğinde zorbalık ve sosyo-ekonomik düzey arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Demosthenous, Bouhours ve Demosthenous, 2002; Kapçı, 2004;Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000).

Zorbalık ve ailenin eğitim düzeyi ile ilgili araştırmalara bakıldığında annenin çocuk yetiştirme tutumunu etkileyen en önemli etmenin eğitim düzeyi olduğu ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, otoriter ve aşırı koruyucu tutum gibi geleneksel yaklaşımlardan uzaklaştığı ve çocuk yetiştirmede daha demokratik bir tutum benimsediği belirtilmektedir (Mızrakçı, 1994; Özben ve Argun, 2002; Şahin ve Özyürek, 2008; Şanlı ve Öztürk, 2012). Ayrıca anne babanın demokratik tutumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtilmektedir (Günindi, 2008; Özkafacı, 2012;Foz Platz ve Bentley, 1995;Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Ayrıca eğitim düzeyi düşük olan anneler, çocuklarına çok daha fazla fiziksel ceza uygulamaktadır (Atik ve San, 1991). Ek olarak erken çocukluk döneminde zorbalık ve saldırganlık davranışlarını sıklıkla sergileyen çocukların, anne babalarının otoriter ve izin verici anne baba tutumlarına sahip oldukları belirtilmektedir (İkiz, 2015; Erdinç, 2009; Casas vd., 2006).

Dake, Price ve Telljohann (2003:174) tarafından yapılan çalışmada yazarlar zorbalık ile ilgili alanyazını inceleyerek, zorbaların özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır;

Kişisel Özellikler

Depresyon belirtileri ve psikolojik sorunlar gösterirler. İntihar düşünceleri bile yaşantılayabilirler. Beslenme bozuklukları vardır. Zorbalarla arkadaşlık edip, kavgacı davranışlar sergilerler ve fiziki olarak güçlü arkadaşları vardır. Ayrıca arkadaşlık kurmanın da kolay olduğunu düşünürler. Diğer çocuklardan daha erken ve daha ileri düzeyde flörtleşmeye başlarlar ve partnerlerine karşı fiziksel ve sosyal olarak saldırganlardır. Yıkıcılık, hırsızlık, silah taşıma gibi suç davranışları ve kopya, okuldan kaçma gibi akademik olarak olumsuz davranışlar görülür. Madde kullanımı ile ilgilenebilirler. Akademik başarıları düşük ve okul çalışmaları, ev ödevleri ve okul kuralları gibi konularda okula uyumları zayıftır. Ayrıca okulda iyi çalışma, mutlu olma ve okulu ciddiye alma gibi konularda da okulla ilişkileri zayıftır.

Aile Özellikleri

Anababaları otoriter, cezalandırıcı disiplin türlerini kullanan, çocuklarını daha az destekleyen ve daha az sorumluluk alan anababalardır. Anababa -çocuk ilişkileri

zayıftır ve yetişkin rol modellerden mahrumdurlar. Şiddetin ve istismarın yaşandığı ev ortamlarından gelirler.

Genel olarak zorbaların özellikleri ile ilgili verilen bilgilere bakıldığında, cinsiyetler arası farkın olduğu, zorbaların psikolojik sıkıntılar yaşayan bireyler oldukları ve fiziksel olarak diğer çocuklara göre güçlü oldukları ve aile ile çevre değişkeninin bu davranışın görülmesinde etkili olduğu görülmektedir.

3.5.2 Kurbanların ve Ailelerinin Özellikleri

Olweus (1995) zorbalık sürecinde kurbanları "bir ya da daha fazla kişi tarafından uzun süre tekrar eden olumsuz davranışlara maruz kalan öğrenciler" biçiminde tanımlamıştır. Bu olumsuz davranışlar fiziksel temas, kötü kelimeler kullanma, kötü yüz ve vücut ifadeleri kullanma ve kasıtlı olarak gruptan dışlama olarak ifade edilmektedir (Olweus,1995:197).Genel olarak kurbanlar daha fazla kaygı taşıyan ve kendine güveni az olan bireylerdir. Öz saygıları düşüktür; kendilerine ve içinde bulundukları duruma dair görüşleri olumsuzdur. Kurbanlar erkekse genelde diğer erkeklerden fiziksel olarak daha zayıflardır. Olweus, bu kurbanları "*pasif ya da uysal kurbanlar*" olarak tanımlamaktadır. Pasif kurbanlar, saldırıya uğradıklarında misilleme yapamayacak kadar zayıf ve kendine güvenmeyen kurbanlardır (Olweus, 1995:197). Buna zıt olarak diğer kurbanlar ise, zorba-kurban ya da provokatif kurbanlar olarak adlandırılan kurbanlardır. Saldırıya uğrayan bu çocuklar, aynı zamanda kendileri de başkalarına zarar verebilirler. Tahrik edici ve yıkıcı davranışlara sahip olan bu çocuklar, anababaları tarafından cezalandırılır; öğretmenleri ve akranları tarafından sevilmezler (Berger, 2007). Perren (2000) de erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile yaptığı çalışmada kurbanların, düşük sosyal statülere sahip olduğu ve arkadaşlarının olmadığına vurgu yaparak bunun kurban olma açısından bir risk oluşturduğunu belirtmiştir.

Çocukların evde yaşadıkları ihmal ve istismar gibi olumsuz durumların, çocuklara farklı şekillerde yansıyabilmektedir. Bazıları şiddet ve istismarı deneyimleyen anababaları gibi içine kapanabilmekte ve okulda da zorbalık yaşayabilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Ayrıca alanyazında zorbalığa maruz kalan çocukların sosyo-ekonomik düzeylerini inceleyen ve kurbanların genellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden geldiklerini belirten çalışmalar da görülmektedir (Due, vd., 2009; Glew, Fan, Katan, Rivara ve Kernic, 2005).

Dake, Price ve Telljohann (2003:174) tarafından yapılan çalışmada yazarlar zorbalık ile ilgili alanyazını inceleyerek, kurbanların özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır;

Kişisel Özellikler

Depresyon belirtileri, psikiyatrik problemleri ve intihar düşünceleri vardır. Uyku sorunları, baş ağrısı, mide ağrısı, yorgunluk gibi fiziksel sağlık sorunları ve beslenme bozuklukları yaşarlar. Arkadaşlık kurmanın zor olduğunu düşünürler ve yalnızlıktan şikâyet ederler. Diğer çocuklara göre popülerlikleri ve özsaygı düzeyleri düşüktür. Okul çalışmaları, ev ödevleri ve kuralları takip etme gibi konularda uyum sorunları yaşarlar ve devamsızlık oranları yüksektir. Okulda iyi çalışma, mutlu olma ve okulu ciddiye alma gibi konularda okulla ilişkileri zayıftır.

Aile Özellikleri

Diğer çocuklara göre, daha az sorumluluk alan, ilgisiz ve daha az destekleyen anababalara sahiptir. Dikkat çekici şekilde kuvvetli anababa -çocuk ilişkilerine sahiptirler. Acımasız ve istismarın yaşandığı ev ortamlarından gelirler.

Genel olarak kurbanların özelliklerine bakıldığında psikolojik sorunlar yaşadıkları, yalnızlık çektikleri, öz saygı düzeylerinin düşük olduğu, okula uyum sorunları yaşadıkları ve sorumluluk bilinci zayıf anababaları olduğu görülmektedir.

3.6 Zorbalık ve Anne Baba Tutumları

Çocuğun gelişiminde anne baba tutumları kişiliği etkileyen anlamlı bir faktör olarak yer almaktadır. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında deneyimlediği bu tutumlar, etkisini sosyal gelişim üzerinde göstermekte, yaşatılan hayal kırıklıkları, disiplin yöntemleri, kışkırtıcı davranışlar, kısacası anne babanın bu dönemdeki bütün davranışları, çocuğun

davranışlarını biçimlendirmektedir (Zunich, 1966). Özellikle erken çocukluk döneminde de çocukların gelişim ve davranışları üzerindeki etkileri çok büyük olan anne baba tutumları hakkında yapılan araştırmaların öncülerinden olan Baumrind (1966) erken çocukluk dönemi üzerine yaptığı araştırmada anne baba tutumlarını; otoriter, demokratik ve izin verici tutum biçiminde sınıflandırmıştır. Buna göre demokratik anne babalar, çocuklarından kurallara uymalarını ve olgun davranışlar göstermelerini beklemektedir. Çocukla olan ilişkilerinde de sıcak ve ilgili davranmakta, aile içi kararlarda çocuğun da fikrini alarak çocuklarını sabırlı ve duyarlı bir şekilde dinlemektedirler. Otoriter anne babalar ise kendi oluşturdukları kurallara çocuğun koşulsuz uymasını ve itaat etmesini beklerler. Ayrıca çocuklarıyla pek fazla görüş alışverişinde bulunmadıkları gibi kurallara uyulmadığında da çocuklarını cezalandırırlar. İzin verici anne babalar da çocuklarını aşırı özgür bırakmakla birlikte kontrol de etmemektedirler. Hatta bazen sonucu ihmale varabilen bir hoşgörü bile gösterebilmektedirler (Baumrind, 1966). Bu çalışmada da burada belirtilen demokratik, otoriter ve izin verici anne baba tutumlarına ek olarak aşırı koruyucu tutum da dâhil olmak üzere 4 anne baba tutumu kullanılmıştır (Demir ve Şendil, 2008).

İkiz (2015) erken çocukluk dönemindeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını ana baba tutumları açısından incelediği çalışmasında, otoriter ana baba tutumu ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif; izin verici tutum ile saldırganlık arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdinç (2009) da erken çocukluk döneminde saldırganlığı incelediği çalışmasında annelerin otoriter davranışları ile çocukların saldırgan davranışlarının bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Casas ve diğ. (2006) da erken çocukluk dönemindeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile ana babalarının tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaptıkları çalışma sonucunda ana babaların izin verici ve otoriter tutumları ile çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atalay (2010) ve Toksöz (2010) ise ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığı inceledikleri çalışmalarda anne baba tutumları ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre zorbalık davranışları ile demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmada, otoriter tutum ile zorbalığın alt boyutlarından açık ve kişisel eşyalara saldırı boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Atalay,

2010). Ayrıca ana babaların çocuğa gösterdiği kabul ve ilgi arttıkça çocukların zorbalık eğilimlerinin azaldığı fakat ana babanın çocuk üzerindeki kontrol ve denetlemesi azaldıkça çocukların zorbalık eğilimlerinin arttığı belirtilmektedir (Toksöz, 2010).

4. DUYGUSAL ZEKÂ VE AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK ARAŞTIRMALAR

Günümüzdeki öğrenme ve gelişim anlayışı bütün çocuklar için, çocuğun bütün olarak gelişmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu gelişim alanlarından birisi de, çocuklara bir başkasına saygı duymayı vurgulayan sosyal ve duygusal taraftır. Ancak başka birine saygı göstermek ve bunun gelişiminin önemi, günümüzde akademik başarı yarışının arkasında kalmıştır. Zorbalık olgusunun çözümünde, sosyal ve duygusal öğrenme stratejilerinin akademik olarak güvenli ve zorbalığın olmadığı öğrenme ortamları için faydalı bir yatırım olduğunu belirtilmektedir (Massari, 2011). Kişiler arası etkileşimde duygusal yapının düzenlenmesi anahtar rol oynamaktadır. İlişkilerde istenmeyen ve gerginlik yaratan olayların yaşanması kaçınılmazdır. Bununla birlikte bu olayların üstesinden sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde gelme yeteneği, ergenler ve çocuklar için gelişimsel bir görevdir. Erken çocuklukta, anababalar çocuklarına duygusal yanıtlarıyla örnek olarak faydalı dönütler sağlayabilirler. Ayrıca problemlerin çözümünde yol gösterme ve disipline etme tarzları ile çocuğun okul hayatı boyunca stresle başa çıkma kapasitesinde yaşamsal etkileri oldukları söylenebilir (Bowers, Smith ve Binney, 1992).

Çocuklar okula başladıktan sonra akran ilişkilerinin artması ile beraber bu ilişkilerde bir takım sorunlar da ortaya çıkabilir. Çocukların akranları ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri ve bunları devam ettirebilmeleri, davranışlarını akranları tarafından kabul edilebilir şekilde düzenlemelerine bağlıdır. Bu bağlamda duygular, bireyin yaşamında hayati rol oynamaktadır. Bilişsel nörolojik temelli araştırmalar da duyguları davranışın oluşumuna katkı sağlayan önemli etmenler arasında görmektedir. (Cowie ve Berdondini, 2002; Zhu ve Thagard, 2002). Bu kapsamda duyguların akıllıca kullanımını içeren duygusal zekânın akran ilişkilerini etkilemesi kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalarda duygusal zekâ puanları yüksek bireylerin, pozitif sosyal ilişkiler geliştirmesinin daha olası olduğu görülmektedir. Ayrıca bu bireylerin sınıfın davranışsal kurallarına aykırı davranma ile zorbalık ve çatışma gibi olaylara karışma ve anti-sosyal davranışlar gibi durumları göstermelerinin daha az olası olduğu görülmektedir (Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009; Mavroveli ve Sanchez-Ruiz, 2011; Petrides, Frederickson ve Furnham, 2004)

Alanyazında zorbalık ve duygusal zekâ ilişkisini doğrudan inceleyen araştırmaların yanında, dolaylı olarak bu konulara değinen araştırmalara da rastlanmıştır.

Elmacı (2007) tarafından yaşları 15 ile 18 arasında değişen 97 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada duygusal farkındalık ve duyguları yönetebilme becerilerinin şiddet eğilimi ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre duygusal farkındalık ve duyguları yönetebilme becerileri arttıkça şiddet eğiliminin azaldığı görülmüştür.

Winters, Clift ve Dutton (2004) tarafından yaşları 20 ile 56 arasında değişen 44 kişi üzerinde yürütülen çalışmada aile içi istismar ve duygusal zekâ kavramları incelenmiştir. Araştırma aynı araçlarla aynı zamanda 76 üniversite öğrencisine de uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre partnerlerini istismar edenlerin duygusal zekâlarının düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla istismar davranışı ile duygusal zekâ arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Baltacı ve Demir (2012) ve Tetik, Ökmen ve Bal (2014) tarafından biri 342 öğretmen adayı diğeri ise 149 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmalarda duygusal zekâ ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaların bulgularına göre duygusal zekânın öfke ifade tarzları üzerinde belirleyici etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre duygusal zekâ ile öfkeyi düzeyi, içe dönük öfke ve dışa dönük öfke arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilirken, duygusal zekâ ile öfke kontrolü arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zekâ becerileri yüksek olan bireylerin öfkelerini içe atmadıkları, dışa yöneltmedikleri ve öfke denetimi konusunda daha iyi oldukları belirtilmiştir.

Petrides, Sangareau, Furnham ve Frederickson (2006) ve Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, (2009) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Birisi 160 diğeri ise 140 kişilik 8-12 yaş grubu örneklem üzerinde yürütülen çalışmaların sonuçlarına göre duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin liderlik özelliklerine sahip olduğu ve işbirliği yaptıkları ayrıca diğerlerine oranla yıkıcılık ve saldırganlık göstermelerinin daha az olası olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal zekâ düzeyi arttıkça, akran ilişkilerinde özgeci

davranışların görülme sıklığının da arttığı görülürken; anti sosyal davranışların görülme sıklığı arttıkça duygusal zekâ düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir.

Liau, Liau, Teoh ve Liau, (2003) ve Hafızoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da duygusal zekâ ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yaş ortalamaları 16 olan 203 kişilik ve 84 kişilik ortaöğretim öğrencilerinden oluşan örneklemler üzerinde yürütülen çalışmaların sonuçlarına göre göre duygusal zekânın içsel ve dışsal problem davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak düşük düzeyde duygusal zekânın, yüksek düzeyde stres, depresyon ve bedensel şikâyetler gibi içsel problem davranışlarla ve ayrıca yüksek düzeyde saldırganlık ve kurallara uymama gibi dışsal davranış problemleri ile de ilişkili olduğu belirtilirken duygusal zekâ düzeyi arttıkça davranış problemlerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Santesso, Reker, Schmidt ve Segalowitz (2006), Esturgo-Deu ve Sala-Roca (2010), Mavroveli, Petrides, Shove ve Whitehead (2008), Siu (2009), Downey, Johnston, Hansen, Birney ve Stough, (2010) ve Mavrovelli ve Sanchez-Ruiz (2011) tarafından yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ile problem davranışlar arasındaki ilişki yaşları 6 ile 12 arasında değişen örneklemler üzerinde incelenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça problem davranışların azaldığı görülmüştür. Genel olarak çalışmaların sonuçlarına göre yüksek düzeyde duygusal zekânın daha az davranış problemleri, daha az saldırganlık ve akran ilişkilerinde özgeci davranışlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Düşük düzeyde duygusal zekâ ise yıkıcı davranışlar, saldırganlık, tutum problemleri, aşırı hareketlilik, akran problemleri, izinsiz devamsızlık yapma, okuldan kaçma ve kurallara uymama gibi anti sosyal davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda duygusal zekânın; duygusal kavrayış, duygusal kontrol ve yönetim, stres yönetimi ve kişiler arası beceriler gibi yeteneklerinin problem davranışlarla daha çok ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Mansfield, Addis, Cordova ve Lynn, (2009) tarafından 92 yetişkin üzerinde yürütülen çalışmada duygusal beceriklilik ve saldırganlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma kapsamında örnekleme öfke yönetimi ve duygusal düzenlemeye yönelik tedavi programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan tedavi programının olumlu sonuçlar verdiği ve duygusal becerikliliğin erkeklerde

saldırganlık, güvensiz bağlanma ve travma sonrası stres ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kadınlarda ise duygusal becerikliliğin sadece saldırganlık ve travma belirtileri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Gardner ve Qualter (2010) tarafından yapılan çalışmada da yaş ortalamaları 37 olan 310 kişi üzerinde duygusal zekâ ile fiziksel ve sözlü saldırganlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre duygusal zekâ düzeyi arttıkça fiziksel ve sözlü saldırganlığın azaldığı görülmüş, böylece duygusal zekâ ile fiziksel ve sözel saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kaynak, (2013) tarafından 487 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışma sonucunda duygusal zekâ düzeyinin, saldırganlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı belirtmiştir. Das ve Tripathy (2015) de aynı konu üzerinde yaşları 18 ile 24 arasında değişen 64 kişi üzerinde bir çalışma yürütmüş, araştırma sonucunda erkekler için duygusal zekâ ile saldırganlık arasında bir ilişki bulunamazken kızlarda duygusal zekâ düzeyi azaldıkça, saldırganlığın arttığı görülmüştür.

Castillo, Salguero, Fernandez-Berrocal ve Balluerka (2013) tarafından 8 okuldan yaşları 11 ile 17 arasında değişen 596 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada duygusal zekayı geliştirici bir programın öğrencilerin saldırganlık ve empati davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre fiziksel saldırganlık, sözlü saldırganlık, öfke ve düşmanlık gibi davranışları daha düşük düzeyde gösterdikleri görülmektedir.

Garcia-Sancho, Salguero ve Fernandez-Berrocal (2014) duygusal zekâ ve saldırganlık ilişkisini inceleyen 19 çalışmanın sonuçları ile ilgili yaptıkları derleme çalışmasında, genel olarak duygusal zekâsı yüksek insanların daha az saldırganlık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen 19 çalışma içerisinde çocuk, öğrenci, genç ve yetişkin yaş grubu olmak üzere çeşitli örneklem grubuna sahip çalışmalar bulunmaktadır. Bu sayede yaş grubu gözetmeksizin duygusal yetenekler ve saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu çok açık görülmektedir.

Casas, Ortega- Ruiz ve Del Rey, (2015) tarafından 24 okulda yaşları 11 ile 21 arasında değişen 2806 öğrenci üzerinde öğretmen yönetimi ve duygusal zekânın zorbalığa etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda duygusal zekâ düzeyi

azaldıkça zorbalığın arttığı görülmüş ve duygusal zekâ ve zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu rapor edilmiştir.

Oluyinka (2009) tarafından yaşları 16 ile 22 arasında değişen 215 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada duygusal zekânın zorbalık ve uygunsuz davranışlar üzerindeki arabulucu etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal zekâ ile zorbalık ve uygunsuz davranışlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre zorbalık ve uygunsuz davranışlar arasında pozitif bir ilişki bulunurken, bu davranışların görülme düzeyi arttıkça duygusal zekâ düzeyinin azaldığı belirlenmiştir

Kavşut (2009) tarafından 4 okuldan 691 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ile zorba, kurban, zorba/kurban olmaları ve zorbalığa katılmamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Schokman, Downey, Lomas, Wellham, Wheaton, Simmons ve Stough (2014) tarafından yaşları 11 ile 18 arasında değişen 284 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kendi duygularını uygun şekilde tanıma ve ifade etme, kendisinin ve başkalarının duygularını kontrol etme ve güçlü duyguları kontrol altında tutmayı sürdürme gibi becerilerin düşük düzeyde olması ile yüksek düzeyde zorbalık ve kurban durumuna düşme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgularda duygusal zekâ ile zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu desteklemektedir.

Lomas, Stough, Hansen ve Downey, (2012) tarafından yaşları 12 ile 16 arasında değişen 68 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada ergenlerde duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre duygusal zekâ becerilerinden olan, diğerlerinin duygularını anlama becerisinde zorluk yaşayan ergenlerin sınıf arkadaşlarına zorbalık yapmasının daha olası olduğu görülmektedir.

Kokkinos ve Kipritsi (2012) tarafından 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan 206 kişi üzerinde yürütülen çalışmada zorbalığın; duygusal zeka, öz-yeterlik ve empati gibi

sosyal-duygusal değişkenler ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre zorbalık ile duygusal zeka, öz-yeterlik ve empati arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca erkeklerin duygusal zekâlarının daha düşük olduğu ve diğerlerinin bakış açılarını anlamakta zorluk çektikleri, bunun da zorbalığa aktif olarak katılımla ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Baroncelli ve Cuicci (2014) tarafından yaş ortalamaları 12 olan 529 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada duygusal zekâ bileşenlerinin geleneksel ve siber zorbalık ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duyguların kullanımı ve düzenlenmesinde zayıf olan öğrencilerin zorbalığı daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Böylece duyguların kullanılması ve düzenlenmesi ile geleneksel ve siber zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Erken çocukluk döneminde zorbalık ve saldırganlık gibi davranışlar ile duygusal becerilerden bazıları üzerine yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Buna göre Denham ve diğerleri (2002) tarafından duyguları anlama ve saldırganlık üzerine gerçekleştirilen çalışmada da çocukların 3 ve 4 yaşlarında duyguları anlama becerisinde yaşadıkları eksikliğin, sonrasında saldırganlığın bir nedeni olduğu belirtilmektedir. Belacchi ve Farina (2010) tarafından erken çocukluk döneminde prososyal ve düşmanca roller üzerine yapılan çalışmada ise duyguları anlama ve kavrama becerisi ile çocukların sergilediği prososyal davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Zganec ve Hanzec (2014) tarafından erken çocukluk döneminde duyguları anlama, düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada da benzer biçimde duyguları anlama ve duyguları düzenleme becerilerinde daha iyi olan çocukların, daha düşük düzeyde saldırganlık sergiledikleri ifade edilmektedir.

Alanyazında doğrudan duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısının az olması nedeniyle yukarıda görüldüğü gibi istismar, problem davranış, yıkıcılık, saldırganlık, şiddet eğilimi, öfke ve anti-sosyal davranışlar gibi zorbalık davranışı ile bağlantılı olan kavramların duygusal zekâ ile ilişkilerini inceleyen çalışmalara da yer verilmiştir. Genel olarak incelenen çalışmalardan elde edilen genel sonuç; duygusal zekâ ile akran ilişkilerinde prososyal davranışlar, öfke kontrolü, liderlik ve işbirliği gibi kavramlar arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu

yönündedir. Buna zıt olarak, istismar, yıkıcılık, problem davranış, saldırganlık, şiddet eğilimi, öfke ve anti sosyal davranışlar gibi kavramlar ile duygusal zekâ arasında negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca doğrudan zorbalık ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da duygusal zekâ düzeyi arttıkça zorbalık davranışının daha az görüldüğü belirtilmiştir. Ek olarak araştırmacılar duygusal zeka becerilerinden olan duyguları anlama, empati ve duyguları yönetme gibi davranışların zorbalıkla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Son olarak duygusal zekâ ve zorbalık ilişkisini doğrudan inceleyen çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında çalışmaların tamamının 12- 18 yaş grubunu kapsayan örneklem grupları içerisinde yürütüldüğü görülmektedir. Uluslararası alanyazında erken çocukluk dönemindeki duygusal becerilerin bazıları ile zorbalık ve saldırganlık ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanırken; ulusal alanyazında erken çocuklukta duygusal zekâ zorbalık ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

III. BÖLÜM

5. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi süreçleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

5.1 Çalışmanın Yöntemi

Bu araştırma, erken çocukluk dönemi çocuklarında gözlenen akran zorbalığı ile ilişkili olduğuna inanılan; "duygusal zekâ" ve "anne-baba demografik özellikleri" altında yer alan değişkenlerin, onların akranlarına uyguladıkları zorbalık davranışları ile aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmaların türlerinden olan tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veriler toplanmaktadır. Eğitim alanındaki araştırmalarda kullanılan en yaygın betimsel yöntem olan tarama araştırmaları, bireylerin ya da grupların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetlemeye yardımcı olur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

5.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu İli Merkez ilçesinde yer alan altısı anasınıfı biri bağımsız anaokulu olmak üzere 7 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan 5-6 yaş grubuna dâhil çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan bu 7 okul, şehrin farklı bölgelerinde olması ve farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmasına dikkat edilerek araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yönteminde araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumlar seçilir. Böylece daha derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanınır. Araştırmacı örneklemin demografik bilgilerini çalışmasına uygun bir şekilde kendi kişisel yargılarını da katarak kullanır. Örneklem grubuna seçilen okulların şehrin farklı bölgelerinde yer alması ve farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil etmesi, örneklem grubuna sadece 5-

6 yaş grubu çocukların dâhil edilmesi ve amaçsal olarak zorba çocukların belirlenmesi amaçsal örnekleme yönteminin seçilmesine örnek olarak gösterilebilir (Fraenkel ve Wallen, 2003;Büyüköztürk, 2013).Çalışma grubunun yaş ve cinsiyet özelliklerine ilişkin betimleyici istatistikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1 Çalışma grubunun yaş ve cinsiyetine ilişkin betimleyici istatistikler

Yaş	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
5 Yaş	52	56	108
6 Yaş	95	83	178
Toplam	147	139	286

Çalışma belirlenen okullardaki 293 çocuk üzerinde yürütülmüş ancak 7 çocuğa ait bilgilere ulaşılamamıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma, yaşları 5 ile 6 arasında değişen 147'si erkek ve 139'u kız olmak üzere toplam 286 çocuk ile yürütülmüştür.

5.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children), Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale for Children), Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children), Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili olarak ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

5.3.1 Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF), erken çocukluk dönemindeki çocuklar arasında akran zorbalığına katılan çocukları tespit etmek amacıyla 2011 yılında geliştirilmiştir (Uysal, 2011). Alan yazın incelenerek erken çocukluk dönemindeki çocukların sergilemesi olası davranışların kısa hikâyelere dönüştürülmesi şeklinde oluşturulan form içerisinde fiziksel zorbalık (4 soru), ilişkisel zorbalık (3soru), sözel zorbalık (3 soru), zorbalığa uğrama (2 soru), olumlu sosyal davranış (2 soru), akran kabulü (2 soru) ve akran reddi (2 soru) olmak üzere 7 alt başlık ve 18 soru yer almaktadır. Formda yer alan hikayeleştirilmiş davranışlar, çocuklara anlatılmakta ve çocuğun bu davranış için sınıf arkadaşları arasından aday göstermesi istenmektedir. Sonuç olarak en az 6 kere arkadaşları tarafından aday gösterilen çocuk zorba olarak kabul edilmektedir (Uysal ve Dinçer, 2015).

Ölçeğin geliştirilme çalışmasında kapsam geçerliliği için ölçek 6'sı doktora, 1'i yüksek lisans derecesine sahip 7 Türk ve doktora derecesine sahip 1 İngiliz uzman olmak üzere toplam 8 uzman tarafından incelenmiş ve gereken düzeltmeler yapılmıştır. Ölçüt geçerliliği için de Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) kullanılmıştır. Crick, Casas ve Mosher (1997) tarafından ABD'de geliştirilen bu ölçek erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve depresif duygulanım olmak üzere 4 alt boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Şen ve Arı (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin bu versiyonunda özgün ölçekten bir madde çıkartılmış ve ölçeğin 4 alt boyut ve 24 maddeden oluştuğu belirtilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında 11 öğretmen 228 öğrenciyi değerlendirmiştir. Buradan ulaşılan verilere göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; olumlu sosyal davranış 0.89, fiziksel saldırganlık 0.95, ilişkisel saldırganlık 0.90 ve depresif duygulanım 0.51 şeklindedir. Formun ölçüt geçerliliği için eş zamanlı olarak bu grupların öğretmenleri, sınıflarındaki her çocuğu OÖSDÖ-ÖF kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmacılar tarafından HVDF ve OÖSDÖ-ÖF'yi analiz edilmiş ve iki form arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Sonuç olarak HVDF'nin OÖSDÖ-ÖF ile tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu

görülmüştür (Uysal ve Dinçer, 2015). Bu çalışmada ölçeğin; fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık ve sözel zorbalık alt boyutları kullanılmıştır.

5.3.2 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması, Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek; duyguları tanıma, anlama ve yönetme gibi duygusal zekâ becerilerini temel almaktadır. "Yüzler Testi", "Hikâyeler Testi", "Anlama Testi" ve "Yönetme Testi" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Ölçeğin birinci bölümünü oluşturan *Yüzler Testinde* çocuğun kendisine gösterilen ve farklı duygusal tepkileri içeren yüz resimlerindeki duyguyu tanımlama yeteneği ölçülmektedir. "Yüzler Testi" bölümünde 19 adet test resmi ve iki adet örnek resim bulunmaktadır. Bu test içerisinde çocuğa gösterilen yüz resimleri arasında belirtilen duyguyu bulması istenmektedir. Örneğin *çocuğa "Gördüğün üç resim arasından mutlu bir insana ait resmi gösterir misin?"* biçiminde soru yöneltilmektedir. Çocuk mutlu resmi gösterdiği takdirde 1 puan almaktadır (Ulutaş, 2005).

Hikâyeler Testi ise çocuğun dinlediği hikâyedeki karakterin duygularını algılama yeteneğini ölçemeye yöneliktir. Bu bölüm içerisinde 5 test hikâyesi ve iki adet örnek hikâye bulunmaktadır. Hikâyeler anlatıldıktan sonra çocuğa üzgün, mutlu, korkmuş ve şaşırmış yüz resimleri gösteriliyor ve çocuktan hikâyedeki kahramanın hissettiği duyguyu yüz resimleri arasından göstermesi beklenmektedir. Örneğin çocuğa *"Ahmet, annesi işten eve geldiğinde, ona "merhaba" demek için yanına koştu. Annesi, büyük bir pasta getirmişti. Pasta, Ahmet'in en sevdiği bir yiyecekti. Bu durumda, Ahmet'in duygularını en iyi anlatan yüz resmini gösterir misin?"* biçiminde kısa hikâye okunmaktadır. Ardından çocuk mutlu yüz ifadesin gösterdiği takdirde 1 puan almaktadır (Ulutaş, 2005).

Ölçeğin üçüncü bölümünü oluşturan *Anlama Testi* çocuğun başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm içerisinde çocuğa anlatılan üç adet test hikâyesi ve bir adet örnek hikâye yer almaktadır. Önce kısa hikâyeler çocuğa

iki bölüm şeklinde anlatılmakta ve bölüm sonunda kişilerin hissettikleri ile ilgili sorular sorulmaktadır. Soruların cevapları Evet, Hayır ya da Bilmiyorum şeklinde kaydedilmekte ve bölüm içerisinde 10 soru yer almaktadır. Örneğin çocuğa *"Sema, küçük bir kızdır. Bir gün anneannesini ziyaret etmeye karar verir. Otobüs durağına gider ve anneannesinin evine giden bir otobüse biner. Sema, otobüse bindiğinde etrafına bakar, oturacak yer kalmadığını görür ve uzun yolculuk boyunca ayakta gitmek zorunda olduğunu düşünür."* biçiminde kısa bir hikâye okunmaktadır. Ardından *"Sema, oturacak yeri olmadığı için kendini mutlu hisseder mi?"* sorusu yöneltilmektedir. Çocuk *"hayır"* cevabını verdiği takdirde 1 puan almaktadır (Ulutaş, 2005).

Ölçeğin son bölümünde yer alan *Yönetme Testinde* ise çocuğa yaşaması olası bazı durumlar anlatılarak bu durumlarla karşılaştığında nasıl tepki verebileceği sorulmaktadır. Bu bölümde üç test durumu ve bir örnek durum yer almaktadır. Her durum okunduktan sonra çocuğa anlatılan durumla ilgili sorular sorulmaktadır. Örneğin çocuğa *"Evinizde arkadaşlarınla doğum gününü kutladığını düşün. Herkes eğlenirken, Fatih'in, Nazlı'nın saçını çektiğini görüyorsun. Nazlı ağlamaya başlıyor ve ona yardım edecek etrafında hiç kimse yok."* biçiminde kısa bir hikâye anlatılmaktadır. Ardından *"Sen de gidip Fatih'in saçını çeker misin?"* sorusu sorulmaktadır. Çocuk *"hayır"* cevabını verdiği takdirde 1 puan almaktadır (Ulutaş, 2005).

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği verilen doğru yanıtlar üzerinden değerlendirilmektedir. Çocuğun doğru cevap sayısının fazla olması duygusal zekânın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan yüzler testinden alınabilecek en yüksek puan 19, hikâyeler testinden alınabilecek en yüksek puan 5, anlama testinden alınabilecek en yüksek puan 10, yönetme testinden alınabilecek en yüksek puan 7'dir. Böylece ölçekte yer alan tüm maddelere doğru cevap verildiğinde alınabilecek en yüksek puan 41'dir. Ölçekte yer alan dört testin bir çocuğa uygulanma süresi 20 ile 25 dakika kadar sürebilmektedir (Ulutaş, 2005).

5.3.3 Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (Sullivan Brief Empathy Scale for Children)

Sullivan Kısa Empati ölçeği 4-10 yaş grubundaki çocukların empatik tepkileri hakkında bilgi elde etmek amacıyla Sullivan (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Dört-yedi yaş grubuna bireysel ve 8-10 yaş grubuna grup halinde uygulanabilen bu ölçek içerisinde 10 madde yer almaktadır. Okunan 10 maddede, ifade edilen durumla ilgili olarak çocukların Evet, Hayır ya da Bilmiyorum şeklinde cevap vermeleri istenmekte ve cevapları kaydedilmektedir. Örneğin çocuğa *"Anne ve babası Murat'a, doğum gününde çok sevdiği bir hayvan alacaklar. Murat buna çok sevinecek. Sen de Murat'ın hayvana sahip olmasından dolayı mutlu olur musun?"* biçiminde bir soru sorulmaktadır. Çocuk *"Evet"* cevabını verdiği takdirde 1 puan almaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması çocuğun empati gösterme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

5.3.4 Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği (Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children)

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen ve Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği 11 maddeden oluşan ve beşli likert derecelendirme tipine dayalı bir ölçektir. Öğretmenden çocuklar hakkındaki gözlemlerine dayanarak ölçekte yer alan maddeleri Hiç, Nadiren, Bazen, Sık Sık ya da Her Zaman şeklinde derecelendirmesi istenmektedir. Örneğin öğretmen "Duygularını doğru olarak ifade eder." Maddesi için "Her zaman" seçeneğini işaretlerse çocuk o maddeden 5 puan almaktadır. Böylece ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55'tir. Çocuğun ölçekten aldığı puanın yüksek olması, duygusal zekâsının yüksek olduğunu ifade etmektedir (Ulutaş, 2005).

5.3.5 Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek önce Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevrilerek anlam karşılıkları incelenmiş ve İngilizce ve Türkçe dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kapsam geçerliliği için duygusal zekâ konusunda çalışmaları bulunan dokuz uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ölçeğin maddelerini "hiç, az, orta, uygun, çok uygun" şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin uzman görüşlerine göre aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının 3.5'in üzerinde olduğu ve standart sapmalarının da 1 ya da 1'den daha az olduğu göz önünde bulundurulduğunda, uzmanların maddelerin kapsamını uygun buldukları görülmüştür. Ölçekte yer alan maddeler uzmanların görüşlerine göre düzenlenerek toplam 87 maddenin 30'unda, ölçekte yer alan resimlerin de 6'sında gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Ulutaş, 2005).

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği olmak üzere üç ölçek için gerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği içerisinde yer alan "*Yüzler Testine*" ait Cronbach Alfa değeri .68, *"Hikayeler Testine"* ait Cronbach Alfa değeri .54, *Anlama Testine* ait Cronbach Alfa değeri .63 ve *Yönetme Testine* ait Cronbach Alfa değeri .76 olarak belirlenmiştir (Ulutaş, 2005). Uyarlama yapılan orijinal ölçeğin alfa değerlerine bakıldığında ise Sullivan (1999)'ın yaptığı iki çalışmada *Yüzler Testi* için Cronbach Alfa değerleri .56-.76, Hikayeler Testi için Cronbach Alfa değerleri .52-.67, Anlama Testi için .57-.80, Yönetme Testi için de .66-.90 olarak hesaplanmıştır (Ulutaş, 2005).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği için yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri .67 olarak belirlenmiştir. Sullivan (1999)'ın yaptığı çalışmada ise Kısa Empati Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .61 olarak belirlenmiştir. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını

Değerlendirme Ölçeği için güvenirlik analizlerine bakıldığında da ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri .91 olarak belirlenmiştir. Sullivan (1999)'ın yaptığı çalışmada da Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri .96 olarak tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005).

Ölçekler için yapılan test-tekrar test güvenirliliği ile ilgili analizlerde, korelasyonların Yüzler Testi için .97, Hikayeler Testi için .97, Anlama Testi için .98, Yönetme Testi için .99, Kısa Empati Ölçeği için .99 ve Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği için ise .99 olduğu görülmektedir. Ölçekler için yapılan test-tekrar test güvenirlilik hesaplamaları, korelasyonun .97 ile .99 arasında değiştiğini göstermektedir (Ulutaş, 2005).

5.3.6 Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)

Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) anababaların 2-6 yaş arasındaki çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri tutumları belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek 4 alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları aşağıdaki gibidir:

Demokratik Tutum: Çocuğun ayrı bir kişi olduğunu kabul etmeyi, bağımsız bir kişilik geliştirmesini ve fikirlerini açıkça ifade etmesini teşvik etmeyi içeren bu boyut 17 maddeden oluşmaktadır.

Otoriter Tutum: Çocuğun ayrı bir birey olduğu kabulü yoktur, tersine anababaların çocuğun sahibi olduğu anlayışı hâkimdir. Tek yönlü iletişim, baskı, kurallara koşulsuz itaat, sözel ve fiziksel ceza gibi konuları içeren bu boyut 11 maddeden oluşmaktadır.

Aşırı Koruyucu Tutum: Çocuğun kendi başına yetemeyeceği, bu nedenle sürekli korunması gerektiği inancı hâkimdir. Uygun olmayan müdahaleleri, aşırı kontrolü, çocuğa sorumluluk vermekten kaçınmayı içeren bu boyut 9 maddeden oluşmaktadır.

İzin Verici Tutum: Çocuğun her yaptığını hoş karşılama, çok fazla özgürlük tanıma ve çocuğu şımartma gibi konuları içeren bu boyut da 9 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek, beşli Likert tipi değerlendirme yapmayı gerektiren davranış tanımları içeren maddelerden oluşmaktadır. Örneğin test içerisinde "Çocuğumun kendine özgü bir bakış açısı olduğunu kabul ederim." ya da "Çocuğumla aynı fikirde olmadığımız zaman, benim fikirlerimi kabul etmesi için onu zorlarım." biçiminde maddeler yer almaktadır. Her madde için belirtilen seçeneklerden biri işaretlenmektedir "Her zaman böyledir" 5 puan; "Çoğunlukla böyledir" 4 puan; "Bazen böyledir" 3 puan; "Nadiren böyledir" 2 puan ve "Hiçbir zaman böyle değildir"1 puan almaktadır. Bu sayede yanıtlayıcı anne babaların, sözü geçen davranışı ne sıklıkta sergilediklerini ifade etmeleri sağlanmaktadır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan yüksek puan almak, o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir (Demir ve Şendil, 2008).

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları incelendiğinde ölçeğin alt boyutları için elde edilen Cronbach Alfa katsayıları Demokratik boyut için .83, Otoriter boyut için .76, Aşırı Koruyucu boyut için .75 ve İzin Verici boyutu için .74 olarak belirlenmiştir. Ayrıca yapı geçerliğini sınamak için Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (AHÇYTÖ) kullanılmıştır. AHÇYTÖ'nin aşırı annelik ve ETÖ'nün koruyucu boyutları (.51) arasında; AHÇYTÖ'nin demokratik ve ETÖ'nün demokratik boyutları (.51) arasında; AHÇYTÖ'nin disiplin ve ETÖ'nün hem koruyucu, hem de otoriter boyutları arasında (.46;.39) istatistiki açıdan anlamlı pozitif ilişkiler; AHÇYTÖ'nin demokratik ve ETÖ'nün otoriter boyutları (-.28) arasında ise anlamlı negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Demir ve Şendil, 2008). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu görülmektedir.

5.3.7 Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, çalışmaya dâhil edilen çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu, üvey kardeş durumu, evde birlikte yaşadığı kişiler, , anne baba eğitim düzeyleri, oturdukları evin durumuna ilişkin bilgiler, ailenin geliri, anne babanın mesleği ve anne babanın evlilik durumları gibi demografik bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Demografik bilgi formu çalışmaya dâhil edilen çocukların anababaları tarafından doldurulmuştur (EK-1).

5.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK-6). Ardından araştırmacı tarafından belirlenen bir anaokulunda ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulamada araştırmada kullanılacak ölçekler 18 çocuğa uygulanmıştır. Ön uygulama sınıf dışında, çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve dikkatlerinin dağılmayacağı bir ortamda yapılmış ve çocuklarla birebir görüşme şeklinde yürütülmüştür. Ön uygulamanın yapılmasında araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanmasında araştırmacının deneyim kazanması ile ölçeklerde yer alan soruların çocuklar tarafından açıklık ve anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi amacı güdülmüştür.

Ön uygulama araştırma durumunun ve sorularının açıklığa kavuşması, varsayımların ortaya çıkması, araştırmada kullanılacak yöntemlerin denenmesi olmak üzere bunun gibi birçok yönden araştırmanın denenmesi için elverişli olmaktadır. Yapılan bu ön uygulamada amaç veri toplamak değil araştırma süreci, kullanılan sorular ve araştırmacının kendisi hakkında birtakım bilgiler edinmek olmaktadır (Corrine, 2013).

Ön uygulamanın ardından veri toplama sürecine geçilmiş; seçilen okullara belirli günlerde gidilerek çocuklarla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulama yapılan sınıflarda veri toplamaya başlamadan önce çocuklarla sohbet etmiş ve onlarla bir süre vakit geçirerek çocukların araştırmacıya karşı yabancılık çekmemeleri sağlanmıştır. Görüşmeler sınıf dışında, çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve diğer çocukların sorulardan etkilenmeyeceği ortamlarda yapılmıştır. Görüşmelere gönüllü olan çocuklardan başlanmış ve her çocuğun gönüllülük ile çalışmaya katılması amaçlanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olmayan hiçbir çocuk uygulamaya dâhil edilmemiştir. İlk olarak zorba çocukların belirlenmesi amacıyla Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF) uygulanmıştır. HVDF'nin uygulanma sürecinde görüşme odasına gelen çocuklarla araştırmacı tarafından çocuklara görüşme hakkında ön bilgilendirme yapılmış ve çocuklara soruları nasıl cevaplayacakları anlatılmıştır. Çocuklara yapılan ön bilgilendirme aşağıdaki gibidir:

" Sana birkaç sorum olacak. Bu soruları çok rahat cevaplayabileceğini düşünüyorum. İstediğin kadar düşünebilirsin. Cevabını bilmediğin sorulara bilmiyorum şeklinde cevap verebilirsin. Sana soracağım sorular sınıfta arkadaşlarınla yaşadığınız ve arkadaşlarının yapabilecekleri bazı davranışlar hakkında. Konuştuğumuz şeyler ikimizin arasında sır olarak kalacak cevaplarını hiç kimse ile paylaşmayacağım. Senden de konuştuklarımızı sınıftaki diğer arkadaşlarına anlatmamanı istiyorum. Şimdi sana sınıfınızda karşılaşabileceğin bazı olaylar anlatacağım. Sonra da sana "Bu davranışı hangi arkadaşın yapabilir?" diye soracağım. Bu davranışı yapabileceğini düşündüğün arkadaşlarını söylemeni istiyorum. Eğer kimsenin böyle bir davranış yapmayacağını düşünüyorsan hiç kimse diyebilirsin. Anlaştık mı? Eğer hazırsan başlayalım."

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun (HVDF) uygulama süreci 293 çocuk ile tamamlanmıştır. Daha sonra çocukların verdikleri cevaplara göre frekans değerleri oluşturularak analiz edilmiş ve zorba statüsünde yer alan çocuklar belirlenmiştir. Uygulamaya katılan bütün çocukların anne babalarından Demografik Bilgi Formu'nu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'ni (ETÖ) doldurmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlere fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık hakkında bilgi verildikten sonra sınıflarında bu tür davranışları sergileyen çocuklar olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden de bu bilginin alınmasındaki amaç öğretmenlere göre ve çocuklara göre zorbalık davranışları sergileyen çocukların sayısı arasındaki farkı gözlemlemek olmuştur.

Zorbalık davranışları sergileyen çocukların belirlenmesinden sonra uygulamanın ikinci bölümüne geçilmiş ve bu bölümde, zorbalık davranışları sergileyen çocuklara Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği ve Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca uygulamaya katılan çocukların öğretmenlerinden de Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak çocukların duygusal zekâlarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin uygulanmasına başlamadan önce ölçeğin uygulanacağı çocukla kısa bir konuşma yapılmış; hem çocuğun rahatlaması

sağlanmış hem de ölçekle ilgili yönergeler verilmiştir. Yapılan konuşma aşağıdaki gibidir:

" *Şimdi seninle beraber bir çalışma yapacağız. Senin çok rahat ve severek yapabileceğin bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Başlangıç olarak sana üzerinde üçer adet yüz resmi olan resim kartları göstereceğim ve bu resimlerin içerisinden söylediğim duyguları tahmin etmeni isteyeceğim. Daha sonra sana bazı hikâyeler anlatacağım ve hikâyedeki kahramanın ne hissettiğini söylemeni isteyeceğim. Bir sonraki adımda da sana farklı duygusal durumları içeren olaylar anlatacağım ve bunlarla ilgili problemleri çözmeni isteyeceğim. Ben de senin verdiğin cevapları yazacağım. Birlikte çok keyifli ve eğlenceli bir çalışma yapacağımızı düşünüyorum. Eğer hazırsan başlayabiliriz*."

Daha sonra ölçeğin ilk testi olan Yüzler Testine geçilmiştir. Çocuğun yüz resimlerinden yönergede verilen duyguyu bulmasının istendiği bu testte, çocuktan üç adet farklı duyguyu ifade eden yüz resmi içerisinden kendisine söylenen duyguyu ifade eden resmi bulması istenmiştir. Testin uygulanmasına iki adet örnekle başlanmış ve bu örnek uygulamalar değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Ayrıca çocuklarla yapılan uygulama sırasında çocukların verdikleri cevaplara doğru ya da yanlış şeklinde yorum yapılmamış, verilen cevaplar olduğu gibi kaydedilmiştir. Teste başlamadan önce çocukla aşağıdaki şekilde bir konuşma yapılmıştır:

" *Şimdi seninle birlikte çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Sana göstereceğim farklı duyguları anlatan yüz resimlerinin arasından sana söyleyeceğim duyguyu anlatan yüz resmini bulmanı isteyeceğim. Bazı resimler senin çok kolay bazıları ise zor olabilir. İstediğin kadar düşünebilirsin. Eğer hazırsan bu eğlenceli çalışmaya başlayalım, ne dersin?*"

Yüzler Testi'nin ardından Hikâyeler Testi'ne geçilmiştir. Bu bölümde kahramanları farklı duygular yaşayan kısa hikâyeler çocuğa anlatıldıktan sonra, mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz resimleri arasından çocuğun kahramanın hissettiği yüz ifadesini göstermesi istenmiştir. Uygulamaya bir adet örnek hikâye ile başlanmış ve bu örnek hikâye değerlendirmeye alınmamıştır. Çocuğun cevapları araştırmacı tarafından

kaydedilmiş ve yine hiçbir şekilde çocuğun verdiği cevaplara doğru ya da yanlış şeklinde bir yorum yapılmamıştır. Araştırmacı Hikâyeler Testi'ne başlamadan önce çocukla aşağıdaki gibi bir konuşma yapmıştır:

"*Az önceki çalışmada çok iyiydin şimdi de yapacağımız bu çalışmayı başarabileceğinden eminim. Şimdi sana bazı hikâyeler anlatacağım, burada da mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş yüz ifadeleri var. Hikâyeyi anlattıktan sonra senden hikâyenin kahramanının hissettiği duyguyu göstermeni isteyeceğim. İstediğin kadar düşünebilirsin. Eğer hazırsan hikâyelerimize geçelim, ne dersin?*"

Hikâyeler Testi tamamlandıktan sonra Anlama Testi'ne geçilmiştir. Bu bölümde de çocuğa kısa hikâyeler okunmakta ve hikâye ile ilgili yorumlayıcı sorular sorulmaktadır. Yine uygulamaya örnek bir hikâye ile başlanmış ve bu örnek hikâye değerlendirmeye alınmamıştır. Çocuğun cevapları araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve çocuğa yönlendirici hiçbir geribildirim verilmemiştir. Araştırmacı anlama testine başlamadan önce çocukla aşağıdaki şekilde bir konuşma yapmıştır.

"Yüzler ve Hikâyelerle ilgili çalışmalarımızda çok iyiydin. Şimdi sana yine kısa hikâyeler okuyacağım ve ardından sana bazı sorular soracağım. İnsanlar yaşadıkları olaylar sonucunda farklı duyguları hissedebilirler. Bizde şimdi, bazı insanların yaşadığı olay veya durumlar karşısında nasıl hissettikleri hakkında konuşacağız Soruları çok rahat cevaplayabileceğini düşünüyorum. Bu konuda sana güveniyorum. Hadi şimdi bir tane deneme yapalım, hazır mısın?"

Anlama Testi'nin ardından Yönetme Testi'ne geçilmiştir. Bu bölümde çocuğa yine kısa hikâyeler okunmuş ancak hikâyenin bir bölümü okunduktan sonra çocuğa karşılaştırma yapmasını sağlayacak sorular sorulmuştur. Bu sayede çocuğun bu olaylar karşısında neler yapıp yapmayacağı konusunda bilgi edinilmiştir. Yine uygulamaya bir adet örnek hikâye ile başlanmış ve bu uygulama değerlendirmeye alınmamıştır. Çocuğun cevapları araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve hiçbir şekilde yönlendirme yapılmamıştır. Araştırmacı bu bölüme başlamadan önce aşağıdaki gibi bir konuşma gerçekleştirmiştir:

"Gerçekten çok iyi gidiyoruz. Sana güvenmekle çok iyi bir karar vermişim. Şimdi bu bölümde sana yine hikâye okuyacağım ancak hikâyeden sonra sana çeşitli sorular soracağım. Sen de bana sorduğum şeyleri yapıp yapmayacağını söyleyeceksin. İstediğin kadar düşünebilirsin. Hadi, şimdi bir deneme yaparak başlayalım. Hazır mısın?"

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği'nin uygulanmasından sonra zorba olarak belirlenen çocuklara Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanma sürecinde çocuğun empati göstermesi beklenen çeşitli durumlar çocuğa anlatılmış ve çocuğun durumda ifade edilen davranışı yapıp yapmayacağı sorulmuştur. Uygulama örnek bir durumla başlanmış ve örnek soru değerlendirmeye alınmamıştır. Çocuktan evet, hayır ya da bilmiyorum şeklinde cevap vermesi istenmiştir. Çocuğun cevapları araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Çocuğa hiçbir şekilde yönlendirme yapılmamıştır. Ölçeği uygulamaya başlamadan önce çocukla aşağıdaki gibi bir konuşma yapılmıştır:

" *Gerçekten süpersin. Yapmamız gereken son bir çalışma kaldı. Bunu da çok keyifli bir şekilde yapacağımızdan eminim. Şimdi sana bazı olay ve durumlardan bahsedeceğim sonra bu olaya karşılık yapılacak davranışlar söyleyeceğim sende bana bu davranışları yapıp yapmayacağını söyleyeceksin. Bilmediğin sorulara bilmiyorum şeklinde cevap verebilirsin. Hadi ufak bir denemeyle başlayalım, hazır mısın?"*

Çalışmaya katılan her çocuk için veri toplama süreci aynı şekilde tekrar edilmiştir. Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun bir çocuğa uygulanması ortalama 10 dakika sürmektedir. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ve Kısa Empati Ölçeği'nin bir çocuğa uygulanması ise ortalama 20 ile 25 arasında sürmektedir. Araştırmanın veri toplama süreci 293 çocuk ile tamamlanmış, Demografik Bilgi Formu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği'nde yer alan bilgiler çalışmaya katılan çocukların anababalarına iletilmiş ve gerekli alanları doldurmaları istenmiştir. Ayrıca anababalara çalışmanın kim tarafından planladığı, yürütüldüğü ve amacı gibi konularda bilgi vermesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcılara yönelik bilgilendirme yazısı da iletilmiştir (EK-5). Çalışmaya katılan çocukların anne

babalarına dağıtılan 293 adet formun 286 tanesi geri dönmüş ve 7 adet formun geri dönüşü sağlanamamıştır.

5.5 Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde ilk olarak araştırmanın çalışma grubu içerisinden zorba çocukların belirlenmesini sağlayan Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'ndan (HVDF) elde edilen veriler çözümlenmiştir. Ölçeğe göre bir çocuğun zorba olarak kabul edilebilmesi için fiziksel, sözel ya da ilişkisel zorbalık alt boyutlarından birinde akranları tarafından en az 6 kez aday gösterilmesi gerekmektedir. Uygulama yapılan sınıflarda çalışmaya katılan çocukların aday gösterilme sayıları incelenmiş ve zorba çocuklar belirlenmiştir.

Daha sonra aile ve çocukla ilgili demografik değişkenlerin analizine geçilmiş ve zorbalık davranışları göstermeyen çocuklar ile zorbalık davranışları sergileyen çocuklar grubuna dâhil olan çocuklar karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırmada değişkenlerin tamamının kategorik olması nedeniyle *"ki-kare bağımsızlık testi"(Chi-square test for independence)* kullanılmıştır. İki kategorik değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılan bu testte değişkenlerin her biri iki ya da daha fazla kategoriye sahip olabilmektedir. Her kategoride yer alan katılımcıların frekans değerlerini ya da oranlarını kıyaslayan bu test, her bir değişkende yer alan kategorilere göre sınıflandırılmış olan katılımcıların çapraz tablolanması ile çalışmaktadır. Ki-kare bağımsızlık testinin uygulanabilmesi için olması gereken tek bir varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımda değişkenlerin içerisinde yer alan her kategoride en düşük frekans 5 ya da daha büyük olmalıdır. Ancak bu varsayımın sağlanamadığı durumlarda uygun kategorilerde birleştirme yapılarak varsayım sağlanmaya çalışılmıştır (Pallant, 2016).

Bir sonraki adımda anababa tutumları ile zorbalık arasındaki ilişkinin analizine geçilmiş ve zorbalık davranışları sergilemeyen çocukların anababalarının tutum puanları ile zorbalık davranışları gösteren gruba dâhil çocukların anababalarının tutum puanları karşılaştırılmıştır. Bu ilişkinin analizinde bağımsız örneklemler t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testler iki farklı durum ya da grubun bir

sürekli değişkenden aldıkları ortalama puanların karşılaştırılmasında kullanılmaktadır. Analiz sonucunda bu testler belirlenen iki grup için sürekli değişkenlerden elde edilen puanların ortalamalarını kıyaslamakta ve elde edilen puanlar için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. T testini yapabilmek için gerekli olan bazı varsayımları sağlamak gerekmektedir. Bunlar, ölçüm düzeyi (bağımlı sürekli değişken bağımsız süreksiz değişken), gözlemlerin bağımsızlığı, normal dağılım ve varyansların homojenliği olarak bilinmektedir. Normal dağılımın sağlanamadığı durumlarda T testinin, parametrik olmayan alternatifi olan Mann-Whitney U testi kullanılmaktadır (Pallant, 2016). Çalışmada normal dağılım sağlanan Aşırı Koruyu Tutum (skewness: -,862;kurtosis:,893) ve İzin Verici Tutum (skewness:,570;kurtosis:,922) değişkenleri için T-testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen Demokratik Tutum (skewness:-1,354;kurtosis:2,911) ve Otoriter Tutum (skewness:1,042;kurtosis;2.001) değişkenleri için ise Mann-Whitnet U testi uygulanmıştır. Normal dağılım için skewness ve kurtosis değerleri ±1 aralığında kabul edilmiştir (Pallant, 2016).

Yukarda açıklanan analizler tamamlandıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı fark yakalanan değişkenlerin zorbalığı ne kadar yordadığını açıklamak amacıyla lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Lojistik regresyon, yordayıcı değişkenler grubunun kategorik bağımlı değişkeni ne kadar iyi yordadığını ya da açıkladığını göstermeye olanak sağlamaktadır. Analiz sonucunda da her bir yordayıcı değişkenin önemi, değişkenler arasındaki etkileşim, modelin duyarlılığı, negatif-pozitif yordayıcı değerlerin hesaplanması ve oluşturulan modelin kategorik bağımlı değişkeni ne kadar açıkladığı gibi birçok çıktı sağlamaktadır. Lojistik regresyon analizinin yapılabilmesi için gereken varsayımlar çoklu ortak doğrusallık ve veride uç değerlerin olmaması şeklinde belirtilmektedir. Çoklu ortak doğrusallık, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenle güçlü bir biçimde bağlantılı olması ancak kendi aralarında güçlü bir biçimde bağlantılı olmamasıdır. Uç değerlerin göz önünde bulundurulması da oluşturulan regresyon modelinin uyum iyiliği (goodness of fit) için önemli bir etkendir (Pallant, 2016). Çoklu ortak doğrusallık varsayımı için regresyon çıktısında verilen korelasyon tablosundan değişkenler arası korelasyon tablosu incelenmiş, ayrıca değişkenlere ilişkin VIF ve tolerans değerleri kontrol edilmiş, uç değerlerin kontrolü

için de regresyon modelinin uç değer olarak gösterdiği 10 veri analizden çıkarılmıştır. Bu sayede varsayımlar kontrol edilmiş ve varsayımların sağlandığı belirlenmiştir.

Son olarak duygusal zekâ değişkeni ile ilgili analizlere geçilmiştir. Zorba çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları genel puan ortalamaları ve her bir alt testten aldıkları ortalama puanlar, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ve Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanlar ile ölçeklerden elde edilebilecek maksimum puanlarla kıyaslanmış ve aradaki farka bakılmıştır.

6. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

6.1 Örneklem Grubunda Yer Alan Zorba ve Normal Çocuklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubu içerisindeki zorbalık davranışları olan çocukları belirlemek için Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık alt boyutları kullanılmıştır. Uygulama yapılan 293 çocuk içerisinde 79 çocuğun akranlarına zorbalık yaptığı tespit edilmiştir. Ancak 4 çocuğa ilişkin bilgilerin anabalarından alınamaması nedeniyle, Tablo 2'de de görüldüğü gibi örneklem grubu içerisindeki zorbalık davranışları var grubuna dahil çocuk sayısı 75 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2 Çalışma grubunda yer alan ZDV ve ZDY gruna dâhil çocuklara ilişkin bilgiler

Gruplar	**Cinsiyet**		**Yaş**			**Toplam**
	Erkek	**Kız**	**Toplam**	**5 Yaş**	**6 Yaş**	
ZDV	53	22	75	28	47	75
ZDY	94	117	211	80	131	211
Toplam	147	139	286	108	178	286

Cinsiyet açısından incelendiğinde zorbalık davranışları var grubuna dahik olan çocukların 53'ünün erkek 22'sinin kız olduğu görülmektedir. Bunun yanında bu çocukların 28'inin 5 yaşında, 47'sinin ise 6 yaşında olduğu görülmektedir.

6.2 Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma probleminden ilki olan *"Erken çocukluk dönemi çocuklarının sahip olduğu demografik özellikler(yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, üvey kardeş durumu, doğum sırası vb.) ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır?"* sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

6.2.1 Zorbalık ve Cinsiyet İlişkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan cinsiyet değişkeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3 Zorbalık ve cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		**Cinsiyet**		**Toplam**	**x^2**	**sd**	**p**
		Erkek	**Kız**				
Durum	**ZDV**	53	22	75			
	ZDY	94	117	211	14,081	1	,000
Toplam		147	139	286			

Tablo 3'de görülebileceği gibi zorbalık ve cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre (Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=14,081; p<.05). Değişkenlerin ikisinin de iki kategoriden oluştuğu durumlarda ki-kare tablosunda yer alan Continuity Correction değeri kullanılmaktadır. Süreklilik için Yates Düzeltmesini içeren bu değer ki-kare değerinin aşırı tahminini telafi etmektedir (Pallant, 2016:240). İki değişkenin arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Phi katsayısı değerinin ,230 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. 2x2 çapraz tabloların etki büyüklüğünün

incelenmesinde Phi katsayısı değerine bakılmaktadır. Ancak 2x2 den daha büyük tablolar için bildirilmesi gerekli olan değer Cramer's V değeridir. Phi katsayısının aldığı değer .01 küçük etki, .30 orta etki, .50 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016:241).

6.2.2 Zorbalık ve Yaş İlişkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada incelenen değişkenlerden bir diğeri olan yaş değişkeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 Zorbalık ve yaş arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		**Yaş Grubu**		**Toplam**	**x^2**	**sd**	**p**
		5 Yaş	**6 Yaş**				
Durum	**ZDV**	28	47	75			
	ZDY	80	131	211	,000	1	1,000
Toplam		108	178	286			

Tablo 4'te görülebileceği gibi zorbalık ve yaş arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre (Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=,000; p>.05). Değişkenlerin ikisinin de iki kategoriden oluştuğu durumlarda ki-kare tablosunda yer alan Continuity Correction değeri kullanılmaktadır. Süreklilik için Yates Düzeltmesini içeren bu değer ki-kare değerinin aşırı tahminini telafi etmektedir (Pallant, 2016:240).

6.2.3 Zorbalık ve Çocukların Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocukların sahip olduğu kardeş sayısı ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5 Zorbalık ve kardeş sayısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	14	28	42	7,011	3	,072
	1 Kardeş	27	113	140			
	2 Kardeş	24	52	76			
	3 Kardeş ve Fazlası	10	18	28			
Toplam		75	211	286			

Tablo 5'te görülebileceği gibi zorbalık ve kardeş sayısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=7,011; p>.05).

Verilerin toplanması sırasında, örneklem grubundaki çocuklardan sadece ikisinin 4 ya da daha fazla kardeşe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu değer ki-kare bağımsızlık testinin varsayımına (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) uygun olmadığı için bu iki çocuk da 3 kardeşe sahip çocuklar grubuna eklenmiştir.

6.2.4 Zorbalık ve Üvey Kardeşe Sahip Olma Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen bağımsız değişkenlerden biri olan çocukların üvey kardeşe sahip olma durumu ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır. Analiz öncesinde ki-kare bağımsızlık testinin her hücredeki kişi sayısının en az 5 olması gerektiği ile ilgili varsayımının desteklenmediği gözlenmiştir. Bu nedenle veriler, ki-kare için Fisher'ın Tam Olasılık Testi kullanılarak incelenmiştir (Pallant, 2016).

Tablo 6 Zorbalık ve üvey kardeş durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Üvey Kardeş		Toplam	x²	sd	p
		Var	Yok				
Durum	ZDV	3	72	75			
	ZDY	9	202	211	,000	1	1,000
Toplam		12	274	286			

Tablo 6'da görülebileceği gibi zorbalık ve üvey kardeşe sahip olma arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) için Fisher'ın Tam Olasılık Testi sonuçlarına göre, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=,000; p>.05).

6.2.5 Zorbalık ve Çocukların Doğum Sırası Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerden bir diğeri olan çocukların doğum sırası ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7 Zorbalık ve doğum sırası arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Doğum Sırası	İlk Çocuk	39	98	137	2,887	2	,236
	2. Çocuk	22	84	106			
	3. Çocuk ve Diğer	14	29	43			
Toplam		75	211	286			

Tablo 7' de görülebileceği gibi zorbalık ve doğum sırası arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=2,887; p>.05).

Verilerin toplanması sırasında örneklem grubunda yer alan çocuklardan, doğum sırası 4. çocuk olan 2 çocuk ve diğer kategorisinde ise hiçbir çocuğun yer almadığı görülmektedir. Bu frekans değerlerinin ki-kare bağımsızlık testinin varsayımına (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) uygun olmaması nedeniyle doğum sırası 4. Çocuk ve diğer olan gruptaki çocuklar doğum sırası 3. Çocuk olan gruba aktarılmış ve grup 3. Çocuk ve diğer şeklinde değiştirilmiştir.

6.3 İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerinden ikincisi olan *"Erken çocukluk dönemi çocuklarının sahip oldukları aile özellikleri (anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik şartları, anne-baba dışında evde yaşayan birey, anne-babanın meslekleri, ebeveyn tutumları vb.) ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır*?" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

6.3.1 Zorbalık ve Annenin Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Anne öğrenim durumu ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8 Zorbalık ve anne öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	33	63	96	8,923	2	,012
	Ortaokul Mezunu	37	107	144			
	Yüksekokul Mezunu	5	41	46			
Toplam		75	211	286			

Tablo 8'de görülebileceği gibi zorbalık ve anne öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=8,923; p<.05). İki değişkenin arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Cramer's V değerinin ,177 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün düşük düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Etki büyüklüğü incelenmesinde 2x2 den daha büyük çapraz tablolar için incelenen değer Cramer's V değeridir. Cramer's V değeri, iki kategori için (zorba-normal) .01 küçük etki, .30 orta etki, .50 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016).

Bu değişkenin analizi yapılırken değişken içerisinde yer alan kategorilerden *"okuma yazma bilmiyor"* ve *"ileri eğitim görmüş (master doktora)"* kategorilerindeki kişi sayısı ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) sağlamadığı için *"okuma yazma bilmiyor"* kategorisinde yer alan kişiler ilkokul mezunu grubuna; *"ileri eğitim görmüş (master doktora)"* kategorisinde yer alan kişiler ise yüksekokul mezunu grubuna dâhil edilmişlerdir.

6.3.2 Zorbalık ve Babanın Öğrenim Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan baba öğrenim durumu ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9 Zorbalık ve baba öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	20	35	55	5,710	2	,058
	Ortaokul Mezunu	41	112	153			
	Yüksekokul Mezunu	14	64	78			
Toplam		75	211	286			

Tablo 9'da görülebileceği gibi zorbalık ve baba öğrenim durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=5,710; p>.05).

Bu değişkenin analizi yapılırken değişken içerisinde yer alan kategorilerden *"okuma yazma bilmiyor"* ve *"ileri eğitim görmüş (master doktora)"* kategorilerindeki kişi sayısı ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) sağlamadığı için *"okuma yazma bilmiyor"* kategorisinde yer alan kişiler ilkokul mezunu grubuna; *"ileri eğitim görmüş (master doktora)"* kategorisinde yer alan kişiler ise yüksekokul mezunu grubuna dâhil edilmişlerdir.

6.3.3 Zorbalık ve Anne-Baba ile Çocuklar Dışında Evde Kalan Başka Bireyin Varlığı Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan anne-baba ve çocuklar dışında evde kalan başka bireyin varlığı değişkeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10 Zorbalık ve anne-baba ile çocuklar dışında evde kalan başka bireyin varlığı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Evde Kalan Başka Birey		Toplam	x^2	sd	p
		Var	Yok				
Durum	ZDV	30	45	75	2,647	1	,104
	ZDY	61	150	211			
Toplam		91	195	286			

Tablo 10'da görülebileceği gibi zorbalık ve anne-baba dışında evde kalan başka bir bireyin varlığı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre (Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=2,647; p>.05). Değişkenlerin ikisinin de iki kategoriden oluştuğu durumlarda ki-kare tablosunda yer alan Continuity Correction değeri kullanılmaktadır. Süreklilik için Yates Düzeltmesini içeren bu değer ki-kare değerinin aşırı tahminini telafi etmektedir (Pallant, 2016:240).

6.3.4 Zorbalık ve Sosyo Ekonomik Düzey Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey değişkeni; oturulan evin durumu(kira-evsahibi), evin büyüklüğü, evin ısıtma düzeni(soba-kalorifer) ve ailenin ortalama aylık geliri gibi değişkenlerle ele alınmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin birden çok değişken ile ele alınmasında değişken açısından daha güvenilir sonuçlar ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada incelenen sosyo ekonomik düzey bağımsız değişkeninin alt değişkenlerinden birisi olan oturulan evin ailenin kendisine ait olması ile kira olması değişkeni ve zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11 Zorbalık ve oturulan evin durumu değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Oturulan Evin Durumu	Kendisine Ait	28	135	163	14,961	1	,000
	Kira	47	76	123			
Toplam		75	211	286			

Tablo 11' de görülebileceği gibi zorbalık ve oturulan evin ailenin kendisine ait olması ile kira olması değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre (Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=14,961; p<.05). İki değişkenin arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Phi katsayısı değerinin ,237 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Değişkenlerin ikisinin de iki kategoriden oluştuğu durumlarda ki-kare tablosunda yer alan Continuity Correction değeri kullanılmaktadır. Süreklilik için Yates Düzeltmesini içeren bu değer ki-kare değerinin aşırı tahminini telafi etmektedir (Pallant, 2016:240).

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sosyo-ekonomik düzeyin alt değişkeni olarak ele alınan, oturulan evin büyüklüğü değişkeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12 Zorbalık ve oturulan evin büyüklüğü değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Oturulan Evin Büyüklüğü	2+1 ve Daha Küçük	34	66	100	4,930	2	,085
	3+1	35	127	162			
	4+1 ve Daha Büyük	6	18	24			
Toplam		75	211	286			

Tablo 12' de görülebileceği gibi zorbalık ve oturulan evin büyüklüğü arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=4,930; p>.05).

Bu değişkenin analizi yapılırken değişken içerisinde yer alan kategorilerden *"tek oda "* ve *"tek oda ve salon"* kategorilerindeki kişi sayısı ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) sağlamadığı için *"iki oda ve salon"* kategorisine eklenmiş ve grubun ismi *"2 oda ve salon ya da daha küçük"* biçiminde değiştirilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sosyo-ekonomik düzeyin alt değişkenlerinden olan oturulan evin ısıtma düzeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 13 Zorbalık ve oturulan evin ısıtması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Oturulan Evin Isıtma Düzeni	Soba	25	37	62	7,229	1	,007
	Kalorifer	50	174	224			
Toplam		75	211	286			

Tablo 14'te görülebileceği gibi zorbalık ve oturulan evin ısıtma düzeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre (Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=7,229; p<.05). İki değişken arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Phi katsayısı değerinin ,169 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün düşük düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Değişkenlerin ikisinin de iki kategoriden oluştuğu durumlarda ki-kare tablosunda yer alan Continuity Correction değeri kullanılmaktadır. Süreklilik için Yates Düzeltmesini içeren bu değer ki-kare değerinin aşırı tahminini telafi etmektedir (Pallant, 2016:240).

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan sosyo-ekonomik düzeyin alt değişkeni olan ailenin ortalama aylık geliri ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 14 Zorbalık ve ortalama aylık gelir arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Ortalama Aylık Gelir	1404 TL ve altı	30	28	58	38,101	3	,000
	1405-2808 TL	27	58	85			
	2809-5616 TL	18	92	110			
	5617 TL ve üzeri	0	33	33			
Toplam		75	211	286			

Tablo 15' de görülebileceği gibi zorbalık ve ailenin ortalama aylık geliri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=38,101; p<.05). İki değişkenin arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Cramer's V değerinin ,365 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Etki büyüklüğü incelenmesinde 2x2 den daha büyük çapraz tablolar için incelenen değer Cramer's V değeridir. Cramer's V değeri, iki kategori için (zorba-normal) .01 küçük etki, .30 orta etki, .50 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016).

6.3.5 Zorbalık ve Çocuğa Ait Oda Olup Olmadığı Değişkeni Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan evde çocuğa ait oda olup olmaması ile zorbalık arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 15 Zorbalık ve çocuğa ait oda olup olmaması arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Çocuğa Ait Oda	Kendi Odası Var	20	60	80	3,073	2	,215
	Kardeşiyle Birlikte Odası var	32	107	139			
	Ayrı Oda Yok	23	44	67			
Toplam		75	211	286			

Tablo 13'de görülebileceği gibi zorbalık ve çocuğa ait bir odanın varlığı değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=3,073; p>.05).

6.3.6 Zorbalık ve Babanın Mesleği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenlerinden bir diğeri olan babanın mesleği ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16 Zorbalık ve babanın mesleği arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Babanın Mesleği	İşçi	39	62	101	17,545	3	,001
	Serbest Meslek	18	50	68			
	Memur	6	57	63			
	Diğer	12	42	54			
Toplam		75	211	286			

Tablo 16' da görülebileceği gibi zorbalık ve babanın mesleği arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=17,545; p<.05). İki değişken arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne bakıldığında hesaplanan Cramer's V değerinin ,248 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Etki büyüklüğü incelenmesinde 2x2 den daha büyük çapraz tablolar için incelenen değer Cramer's V değeridir. Cramer's V değeri, iki kategori için (zorba-normal) .01 küçük etki, .30 orta etki, .50 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016).

6.3.7 Zorbalık ve Annenin Mesleği Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Annenin çalışma durumu ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 17'de yer almaktadır. Bu değişkenin analizinde annelerin meslekleri açısından gruplandırıldığında meslek grupları içerisinde yer alan frekans değerleri ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) sağlamadığı için gruplar "Çalışmıyor" ve "Çalışıyor" şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 17 Zorbalık ve annenin çalışma durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Annenin Çalışma Durumu	Çalışmıyor	62	155	217	2,084	1	,149
	Çalışıyor	13	56	69			
Toplam		75	211	286			

Tablo 17'de görülebileceği gibi zorbalık ve annenin çalışma durumu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre(Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=2,084; p>.05).

6.3.8 Zorbalık ve Anne-Babanın Evlilik Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Anne babanın evlilik durumu değişkeni, evli ya da boşanmış olma durumlarını içermektedir. Bu değişken ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 18'de yer almaktadır. Analiz öncesinde, ki-kare bağımsızlık testinin her hücredeki kişi sayısının en az 5 olması gerektiği ile ilgili varsayımının desteklenmediği gözlenmiştir. Bu nedenle veriler, ki-kare için Fisher'ın Tam Olasılık Testi kullanılarak incelenmiştir (Pallant, 2016).

Tablo 18 Zorbalık ve anne-babanın evlilik durumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x²	sd	p
		ZDV	ZDY				
Evlilik Durumları	Evli	73	209	282	,267	1	,282
	Boşanmış	2	2	4			
Toplam		75	211	286			

Tablo 18'de görülebileceği gibi zorbalık ve anne babanın evlilik durumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre(Süreklilik için Yates Düzeltmesi ile birlikte) değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=,267; p>.05).

Bu değişkenin analizinde "ayrı yaşıyor, evli" kategorisi ki-kare bağımsızlık testinin varsayımı (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) sağlamadığı için "birlikte yaşıyor, evli" kategorisi ile birleştirilmiş ve grubun adı "evli" olarak güncellenmiştir. Ancak boşanmış kategorisi de ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını sağlamamıştır. Varsayımın sağlanması mümkün olmadığı için de Fisher'ın Tam Olasılık Testi (Fisher's Exact Probability Test) sonuçları raporlanmıştır (Pallant, 2016).

6.3.9 Zorbalık ve Çocuğun Şiddet İçeren Oyun ve Televizyon Programlarına Karşı İlgisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi değişkeni ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 19'da yer almaktadır. Bu değişkenin analizi yapılırken frekans değerlerine bakıldığında, şiddet içerikli televizyon programlarına karşı aşırı düzeyde ilgisi olan zorba olarak tanımlanmayan çocuk olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ki-kare bağımsızlık testinin varsayımı (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) ihlal

edilmektedir. Ancak hücrelerin %87.5 i ilgili varsayımı karşıladığı için bu değişkenle ilgili analizler yapılabilmiştir (Pallant, 2016:239).

Tablo 19 Zorbalık ve çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Şiddet İçerikli Oyun ve Televizyon Programlarına Karşı İlgisi	İlgisi yok	29	125	154	41,750	3	,000
	Az da Olsa İlgisi Var	22	69	91			
	Orta Düzeyde İlgisi Var	12	17	29			
	Aşırı Düzeyde İlgisi Var	12	0	12			
Toplam		75	211	286			

Tablo 19'da görülebileceği gibi zorbalık ve çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (x^2=41,750; p<.05). İki değişkenin arasındaki ilişkinin etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cramer's V değerinin ,382 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün orta düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Etki büyüklüğü incelenmesinde 2x2 den daha büyük çapraz tablolar için incelenen değer Cramer's V değeridir. Cramer's V değeri, iki kategori için (zorba-normal) .01 küçük etki, .30 orta etki, .50 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016).

6.3.10 Zorbalık ve Çocuğun Okula Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocuğun okula uyum düzeyi ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 20'de yer

almaktadır. Bu değişkenin analizi yapılırken frekans değerlerine bakıldığında, "oldukça uyum sorunu var" kategorisinde yalnız bir çocuğun bulunması ki-kare bağımsızlık testi analizinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) ihlal etmiştir. Bu yüzden bu kategoride yer alan bir çocuk "nadiren uyum sorunu yaşıyor" kategorisine alınmış ve grubun ismi "uyum sorunu var" biçiminde güncellenmiştir.

Tablo 20 Zorbalık ve çocuğun okula uyum düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Okula Uyum Düzeyi	Uyum Sorunu Var	18	176	194	1,553	1	,213
	Uyum Sorunu Yok	57	35	92			
Toplam		75	211	286			

Tablo 20'de görülebileceği gibi zorbalık ve çocuğun okula uyum düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=1,553; p>.05).

6.3.11 Zorbalık ve Çocuğun Okula Devam Düzeyi Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Çocuğun okula uyum düzeyi ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan ki-kare bağımsızlık testinden elde edilen bulgular Tablo 21'de yer almaktadır. Bu değişkenin analizi yapılırken frekans değerlerine bakıldığında, genellikle okula gitmek istemeyen normal ve zorba çocuk sayısının ki-kare bağımsızlık testinin varsayımını (her kategoride en düşük beklenen frekans sayısı 5 ya da daha fazla olmalıdır) ihlal ettiği görülmektedir. Ancak genele bakıldığında hücrelerin %83.3 ü bu varsayımı karşıladığı için bu değişken ile ilgili analizler yapılmıştır (Pallant, 2016:239).

Tablo 21 Zorbalık ve çocuğun okula devam düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları

Gruplar		Durum		Toplam	x^2	sd	p
		ZDV	ZDY				
Okula Devam Düzeyi	Genellikle Okula Gitmek İstemiyor	3	4	7	1,081	2	,582
	Nadiren Okula Gitmek İstemiyor	13	40	53			
	Okula İstekli Bir Şekilde Gidiyor	59	167	226			
Toplam		75	211	286			

Tablo 21' de görülebileceği gibi zorbalık ve çocuğun okula devam düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (x^2=1,081; p>.05).

6.4 Zorbalık ve Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ana baba tutumları ile zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığını belirmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi ve Mann-Whitney U testinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. Bununla birlikte ana baba tutumlarının zorbalık üzerinde bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amacıyla ZDV ve ZDY gruplarına dahil çocukların ana babalarının demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici tutum boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Aşağıda her bir ana baba tutumu ile ilgili analiz sonuçları ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 22 Ana babaların demokratik tutumundan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

Ebeveyn Tutumları	Sahip Olunan Çocuk	N	Mann-Whitney U Testi			
			Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Demokratik Tutum	**ZDV**	75	123,61	9270,50	6420	,015
	ZDY	211	150,57	31770,50		

Tablo 22'de görülebileceği gibi ana baba demokratik tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U=6420; p<.05) ve bunun çocukları ZDY grubuna dahil olan, ana babaların lehine olduğu görülmektedir. İstatiksel olarak anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında ise, r değerinin r=,14 olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün düşük düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Mann-Whitney U testinin etki büyüklüğünü hesaplamak için r değeri kullanılmaktadır. Elde edilen r değeri ise .1 küçük etki, .3 orta düzey etki ve .5 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016:252).

Tablo 23 Ana babaların otoriter tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

Ebeveyn Tutumları	Sahip Olunan Çocuk	N	Mann-Whitney U Testi			
			Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Otoriter Tutum	**ZDV**	75	168,07	12605,50	6069	,003
	ZDY	211	134,77	28435,50		

Tablo 23'de görülebileceği gibi ana baba otoriter tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu (U=6069; p<.05) ve farklılığın, çocukları ZDV grubuna dahil olan ana baba lehine olduğu

görülmektedir. İstatiksel olarak anlamlı farklılığın etki büyüklüğüne bakıldığında ise, r değerinin r=,17 olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen bu değer incelendiğinde etki büyüklüğünün düşük düzeyde bir etkiyi gösterdiği görülmektedir. Mann-Whitney U testinin etki büyüklüğünü hesaplamak için r değeri kullanılmaktadır. Elde edilen r değeri ise .1 küçük etki, .3 orta düzey etki ve .5 büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Pallant, 2016:252).

Tablo 24 Ana babaların aşırı koruyucu tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ana Baba Tutumları	Sahip Olunan Çocuk	N	x̄	ss	sh	T Testi		
						t	sd	p
Aşırı Koruyucu Tutum	**ZDV**	75	35,41	6,24	,72	-,62	284	,534
	ZDY	211	35,91	5,97	,41			

Tablo 24'te görülebileceği gibi ana babaların aşırı koruyucu tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir(t=-,62; p>.05).

Tablo 25 Ana babaların izin verici tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ana Baba Tutumları	Sahip Olunan Çocuk	N	x̄	ss	sh	T Testi		
						t	sd	p
İzin Verici Tutum	**ZDV**	75	19,76	4,82	,55	-1,07	284	,283
	ZDY	211	20,43	4,62	,31			

Tablo 25'te görülebileceği gibi ana babaların izin verici tutumdan aldıkları puanların çocuklarının zorbalık davranışları gösterme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına

göre değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir(t=-1,07; p>.05).

6.5 Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerinden üçüncüsü olan "*Erken çocukluk döneminde zorbalık davranışları var olan çocukların duygusal zekâları ile zorbalık arasında bir ilişki var mıdır?*" sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

6.5.1 ZDV Grubundaki Çocukların Yüzler Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'ni oluşturan testlerden biri olan Yüzler Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26 ZDV grubundaki çocukların yüzler testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Yüzler Testi	75	5	19	13,80	2,95	,34

Tablo 26'da görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların yüzler testinden aldıkları puanların ortalaması x̄=13,80 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 19 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ZDV grubundaki çocukların bu puanın yaklaşık 5 puan gerisinde kaldığı görülmektedir.

6.5.2 ZDV Grubundaki Çocukların Hikâyeler Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'ni oluşturan testlerden biri olan Hikâyeler Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27 ZDV grubundaki çocukların hikâyeler testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Hikâyeler Testi	75	0	5	4,36	,96	,11

Tablo 27'de görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların hikâyeler testinden aldıkları puanların ortalaması x̄=4,36 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki çocukların maksimum puana oldukça yakın puanlar aldıkları görülmektedir.

6.5.3 ZDV Grubundaki Çocukların Anlama Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'ni oluşturan testlerden biri olan Anlama Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28 ZDV grubundaki çocukların anlama testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Anlama Testi	75	2	9	5,61	1,57	,18

Tablo 28'de görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların anlama testinden aldıkları puanların ortalaması x̄=5,61 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 10 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki çocukların bu puanın yaklaşık 4 puan gerisinde kaldıkları görülmektedir.

6.5.4 ZDV Grubundaki Çocukların Duygu Yönetme Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'ni oluşturan testlerden biri olan Duygu Yönetme Testi'ne ilişkin bulgular Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29 ZDV grubundaki çocukların duygu yönetme testinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Yönetme Testi	75	0	7	2,48	1,89	,21

Tablo 29'da görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların anlama testinden aldıkları puanların ortalaması x̄=2,48 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 7 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki çocukların bu puanın yaklaşık 5 puan gerisinde kaldıkları görülmektedir.

6.5.5 ZDV Grubundaki Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ilişkin bulgular Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30 ZDV grubundaki çocukların sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Duygusal Zekâ	75	13	34	26,25	4,90	,56

Tablo 30'da görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ortalaması x̄=26,25 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 41 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki çocukların bu puanın yaklaşık 15 puan gerisinde kaldıkları görülmektedir.

6.5.6 ZDV Grubundaki Çocukların Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların empati becerilerini ölçmek için kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31 ZDV grubundaki çocukların sullivan çocuklar için kısa empati ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	**Min.**	**Max.**	**x̄**	**ss**	**sh**
Empati	75	4	10	8,17	1,91	,22

Tablo 31'de görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması x̄=8,17 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 10 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki çocukların bu puanın yaklaşık 2 puan gerisinde kaldıkları görülmektedir.

6.5.7 ZDV Grubundaki Çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Çocukların duygusal zekâlarını ölçmek için kullanılan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32 ZDV grubundaki çocukların öğretmenler için çocukların duygusal zekâsını derecelendirme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler

	N	Min.	Max.	x̄	ss	sh
Öğretmene Göre Duygusal Zekâ	75	17	55	37,29	10,08	1,16

Tablo 32'de görülebileceği gibi ZDV grubundaki çocukların Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması x̄=37,29 olarak görülmektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puanın 55 olduğu göz önünde bulundurulduğunda ZDV grubundaki bu puanın yaklaşık 18 puan gerisinde kaldıkları görülmektedir.

6.6 Zorbalık Davranışı Gösterme Durumunu Tahmin Eden Lojistik Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Lojistik regresyon analizi, çocukların zorbalık davranışları gösterme durumları üzerinde bazı değişkenlerin etkilerini değerlendirmek için yürütülmüştür. Yukarda yapılan analizler sonucunda zorbalık bağımlı değişkeni ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler yakalanan bağımsız değişkenler ile bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Model; cinsiyet, anne öğrenim durumu, oturulan evin durumu (ev sahibi-kira), oturulan evin ısıtması, aylık ortalama gelir, babanın mesleği, çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi, demokratik ve otoriter ana baba tutumları olmak üzere 9 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Regresyon modelinin analizi sırasında varsayımlardan veride uç değerlerin olmaması varsayımını sağlamak amacıyla 10 veri analizden çıkarılmıştır. Oluşturulan regresyon modeline ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 33'de başlangıç bloğu (Block 0) ya da başlangıç modeli için İterasyon öyküsü sunulmaktadır.

Tablo 33 Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü

İterasyon		-2Log Olabilirlik (-2LL)	Katsayılar Sabit
Adım 0	1	302,031	1,058
	2	301,307	1,174
	3	301,307	1,177
	4	301,307	1,177

Tablo 33'e bakıldığında oluşturulan regresyon modelinin –2LL değerinin 302,31 ile başladığı anlaşılmaktadır. Mükemmel uyumu ifade eden -2LL değerinin 0 olduğu düşünüldüğünde, bu değer oldukça fazladır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 34'te lojistik regresyon analizi sonucunda ulaşılan ilk sınıflandırma durumu yer almaktadır.

Tablo 34 Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu

Gerçek/Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
	ZDV	ZDY	
Zorba	0	65	0,0
Normal	0	211	100,0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi			76,4

Tablo 34'e bakıldığında bu araştırmada incelenen yordayıcı değişkenler açısından durum değerlendirildiğinde; ilk sınıflandırma sonuçları doğrultusunda çalışma grubunda yer alan tüm çocukların ZDY grubunda sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin %76.4 olduğu görülmektedir.

Tablo 35'te başlangıç modelinde / eşitlikte yer alan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 35 Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer alan Değişkenler

Adım 0	B	sh	Wald	sd	p	Exp(B)
Sabit	1,177	,142	68,895	1	,000	3,246

Tablo 35'te görüldüğü gibi, başlangıç modelini oluşturan sabit terime ve buna ilişkin standart hata, değişkenin anlamlılığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi ile Exp(B), yani üstel lojistik regresyon katsayısı yer almaktadır. Üstel lojistik regresyon katsayısı odds oranını temsil etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 36'da başlangıç modelinde / eşitlikte yer almayan değişkenler yer almaktadır.

Tablo 36 Başlangıç Modelinde / Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler

	Değişkenler	Skor	sd	p
Adım 0	**Aylık Ortalama Gelir**	45,571	1	,000
	Cinsiyet	18,923	1	,000
	Oturulan Ev	18,399	1	,000
	Şiddet İçeren Programlara İlgi Düzeyi	31,458	1	,000
	Anne Öğrenim Durumu	10,188	1	,001
	Oturulan Evin Isıtma Düzeni	12,493	1	,000
	Demokratik Tutum	8,485	1	,004
	Otoriter Tutum	17,226	1	,000
	Babanın Mesleği	26,623	1	,000
	Babanın Mesleği(1)	16,941	1	,000
	Babanın Mesleği(2)	,163	1	,686
	Babanın Mesleği(3)	1,934	1	,164
Hata Ki-Kare İstatistiği		87,561	1	,000

Tablo 36'da yer alan başlangıç modelinde / eşitlikte yer almayan değişkenler araştırmanın yordayıcı değişkenleridir. Çünkü başlangıç modeli sadece sabit terimin

yer aldığı modeldir. Bu tabloda önemli olan, son satırda bulunan hata ki-kare istatistiğidir. Bu satırda bulunan değerin anlamlı olduğu görülmektedir (p<,05). Bu değerin anlamlı olması değişkenlerin bir ya da daha fazlasının modele eklenmesinin, modelin yordama gücünü artıracağını ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Tablo 37'de yordayıcı değişkenlerin modele girdiği durum için iterasyon öyküsü yer almaktadır.

Tablo 37 Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü

İterasyon	Katsayılar												
Adım	-2LL	Sabit	Aylık Ortalama Gelir	Cinsiyet	Oturulan Ev	Şiddet İçeren Programlara İlgi	Anne Öğrenim Durumu	Oturulan Evin Isıtma Düzeni	Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Babanın Mesleği (1)	Babanın Mesleği (2)	Babanın Mesleği (3)
1	224,659	,270	,437	,611	,606	-,359	-,020	,129	,002	-,032	,347	,033	,418
2	205,481	-,049	,660	1,052	,919	-,476	-,023	,205	,005	-,048	,790	,072	,608
3	202,536	-,182	,746	1,297	1,060	-,518	-,020	,258	,007	-,058	1,265	,087	,652
4	202,356	-,175	,760	1,352	1,087	-,527	-,019	,272	,007	-,061	1,493	,089	,654
5	202,355	-,171	,760	1,355	1,088	-,528	-,019	,273	,007	-,061	1,521	,090	,654
6	202,355	-,171	,760	1,355	1,088	-,528	-,019	,273	,007	-,061	1,521	,090	,654

Tablo 37 incelendiğinde başlangıçta yer alan iterasyon öyküsü, sadece sabit terimin yer aldığı başlangıç modeli iken, bu tablodaki iterasyon öyküsü amaçlanan model içindir. Başlangıçta 224, 659 olan 2LL değerinin 202,355'e kadar düştüğü görülmektedir. Sadece sabit terimin yer aldığı temel modele yordayıcı değişkenler girdiğinde -2LL farkı 98.952'dir (301,307-202,355). Bu durumda modelin uyumunda meydana gelen değişme anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 38'de model katsayılarına ilişkin Omnibus Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adım		Ki-kare	sd	p
1	**Adım**	98,952	11	,000
	Blok	98,952	11	,000
	Model	98,952	11	,000

Tablo 38'e bakıldığında ki-kare değerine ilişkin p değerinin anlamlı olması, yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler kombinasyonu arasında ilişkinin varlığını göstermektedir.

Tablo 39'da amaçlanan modelin (sonuç modeli) özeti yer almaktadır.

Tablo 39 Amaçlanan Modelin Özeti

Adım	(-2LL)	Cox&Snell R^2	Nagelkerke R^2
1	202,355	,301	,454

Tablo 39'da yer alan Cox&Snell R^2 ve Nagelkerke R^2 değerleri yordayıcı değişkenlerle oluşturulan modelin yordanan değişken üzerindeki varyansın yüzde kaçını açıkladığını ifade etmektedir. Tablodan anlaşılabileceği gibi yordayıcı değişkenler zorba olma durumu ile ilgili varyansın %30,1 ila %45.4 arasında bir kısmını açıklamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014)

Tablo 40'ta Hosmer ve Lemeshow testi sonucu yer almaktadır.

Tablo 40 Hosmer ve Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	sd	p
1	6,328	8	,611

Tablo 40 incelendiğinde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, Hosmer ve Lemeshow testi sonucu anlamlı çıkmamaktadır (p>,05). Bu değerin anlamlı olmaması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tablo 41'de lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma tablosu yer almaktadır.

Tablo 41 Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu

	Gerçek/Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
		ZDV	ZDY	
Adım 1	**ZDV**	31	34	47,7
	ZDY	17	194	91,9
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi				81,5

Tablo 41'e bakıldığın oluşturulan regresyon modelinin ZDV grubundaki çocukların % 47.7'si ve ZDY grubundaki çocukların %91.9 unu doğru bir biçimde sınıflandırabildiği görülmektedir. Ayrıca oluşturulan model toplam katılımcıların da %81.5'ini doğru bir biçimde sınıflandırabilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Tabloda 42'de amaçlanan model değişkenlerinin katsayı tahminleri sunulmaktadır.

Tablo 42 Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri

	Adım	B	sh	Wald	sd	p	Exp(B)
1	**Aylık Ortalama Gelir**	,760	,274	7,688	1	,006	2,139
	Cinsiyet	1,355	,408	11,015	1	,001	3,876
	Oturulan Ev	1,088	,371	8,580	1	,003	2,968
	Şiddet İçeren Programlara İlgi	-,528	,218	5,861	1	,015	,590
	Anne Öğrenim Durumu	-,019	,319	,004	1	,953	,981
	Oturulan Evin Isıtma Düzeni	,273	,432	,400	1	,527	1,314
	Demokratik Tutum	,007	,022	,095	1	,757	1,007
	Otoriter Tutum	-,061	,032	3,681	1	,055	,941
	Babanın Mesleği			4,079	3	,253	
	Babanın Mesleği(1)	1,521	,884	2,965	1	,085	4,579
	Babanın Mesleği(2)	,090	,459	,038	1	,845	1,094
	Babanın Mesleği(3)	,654	,504	1,687	1	,194	1,923
	Sabit	-,171	1,974	,008	1	,931	,843

Tablo 42'de görülebileceği gibi yordayıcı değişkenlerden sadece dört değişkenin (oturulan evin durumu, cinsiyet, aylık ortalama gelir ve şiddet içeren programlara ilgi düzeyi) modele, kendilerine özgü istatistiksel olarak anlamlı katkıda bulunduğu görülmektedir. Bir çocuğun zorbalık davranışları göstermesinin en büyük yordayıcısı cinsiyet olarak gözükmektedir. Erkek bir çocuğun zorbalık davranışları gösterme ihtimali bir kız çocuğuna oranla yaklaşık 4 kat daha fazladır (Exp(B)=3,876). Oturdukları ev kira olan bir çocuğun zorbalık davranışları gösterme ihtimali, oturdukları ev kendilerinin olan bir çocuğa oranla yaklaşık 3 kat daha fazladır (Exp(B)=2,968). Ailesinin aylık ortalama geliri düşük olan bir çocuğun zorbalık davranışları gösterme ihtimali, ailesinin aylık ortalama geliri yüksek olan bir çocuğa göre yaklaşık 2 kat daha fazladır (Exp(B)=2,139). Çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi düzeyindeki bir birimlik bir düşüş zorbalık davranışları gösterme oranında 0,59 birimlik bir düşüş göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

7. TARTIŞMA

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının, duygusal zekâ ve çeşitli aile değişkenleri temelinde incelendiği çalışma ışığında elde edilen sonuçlar, alan yazındaki araştırmalarında sonuçları ile tartışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmanın Tartışma bölümü, alt amaçlar doğrultusunda her bir değişken ile ayrı ayrı olacak şekilde aşağıda sunulmuştur.

7.1 Çocuğun Cinsiyeti

Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışmada ele alınan demografik değişkenlerden biri de cinsiyet değişkenidir. Zorbalık ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde; yapılan analizler sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın erkek çocuklar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre erkek çocukların zorbalık davranışları gösterme olasılıkları, kız çocuklara oranla daha fazladır. Bu farklılığın nedeni olarak erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla fiziksel zorbalığı tercih etmeleri ve fiziksel zorbalığın da diğer zorbalık türlerine göre daha kolay fark edilmesi düşünülebilir. Bu bağlamda Phelps (2001) erken çocukluk dönemi üzerine yaptığı çalışmada erkek çocukların açık (aleni ve açıkça fark edilebilir) saldırganlık davranışlarını çok aşırı sıklıkta sergilediklerini belirtmiştir. Benzer biçimde Ostrov, Woods, Jansen, Casas ve Crick (2004) tarafından erken çocukluk döneminde yapılan bir diğer çalışmada da kız çocukların daha fazla ilişkisel saldırganlık sergiledikleri ifade edilmektedir. Ayrıca Olweus (1995) çalışmasında erkeklerin, kızlara oranla daha fazla zorbalık davranışları gösterdiklerini belirtmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak da benzer biçimde, kızların erkekler gibi doğrudan (fiziksel) zorbalığı değil dolaylı (ilişkisel) zorbalığı tercih ettiklerini vurgulamıştır. Aslan (2013), Uysal (2011), Şen (2009) ve Erdinç (2009) de bu bulguyu destekler biçimde çalışmalarında cinsiyetin fiziksel saldırganlığı etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, yapılan araştırmalarda, erkek çocukların, kız çocuklarından daha fazla saldırganlık gösterdikleri belirlenmiştir. Aslan (2013) özel olarak erken çocukluk dönemindeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarını incelediği çalışmasında, erkek çocukların fiziksel zorbalık puanlarının,

kız çocukların puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ek olarak Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh ve Ralston (2006) da erken çocukluk döneminde fiziksel ve ilişkisel saldırganlık üzerine yürüttükleri 18 aylık boylamsal çalışma sonucunda, erkek çocukların erkek akranlarına daha fazla fiziksel saldırganlık sergiledikleri, kız çocuklarında hemcinslerine daha fazla ilişkisel saldırganlık sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Silva, Pereira, Mendonça, Nunes ve Oliveira, (2013) tarafından zorbalığa katılımın cinsiyet açısından incelediği çalışmada da benzer biçimde erkek çocukların fiziksel saldırganlık, kız çocukların ise sözel saldırganlık davranışlarını daha sık sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında zorbalık ve cinsiyet arasında bir ilişki olmadığını ya da kızların da erkekler kadar zorba ve saldırgan olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmaların ortaya koyduğu bulgulardan birisi, cinsiyet ve zorbalık ya da saldırganlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığıdır. Bazı çalışmalar kız çocukların da erkek çocuklar kadar zorba ve saldırgan davranışlar sergileyebildiklerini ortaya koymaktadır (Frisén, Jonsson ve Persson, 2007;Crick ve Grotpeter, 1995;). Araştırma sonuçlarında görülen farklılığın nedeni olarak bu sonuçlara ulaşılan çalışmaların daha üst yaş grupları ve eğitim kademelerinde yapılmış olması olabilir. Çünkü erken çocukluk döneminde daha çok fiziksel zorbalığın görüldüğü ve fiziksel zorbalığa da daha çok erkek çocukların başvurdukları bilinmektedir. Fiziksel zorbalığında belirlenmesi en kolay zorbalık türü olduğu düşünüldüğünde erkek çocukların, kız çocuklara göre daha zorba olmasının sebebi bu durum ile açıklanabilir.

7.2 Çocuğun Yaşı

erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışmada ele alınan demografik değişkenlerden biri de yaş değişkenidir. İki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek için çalışmanın bulgularına bakıldığında, yaş değişkeni ve zorbalık değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna benzer olarak Şen (2009) ve Eminoğlu (2007) erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışlarını inceldikleri çalışmalarda yaş değişkeninin çocukların saldırganlık ve sosyal davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Bağlı (1997) 5-7 yaş grubuna ait 40 çocuk ile yaptığı çalışma sonucunda, 7 yaşındaki çocukların 5

yaşındaki çocuklardan daha fazla saldırganlık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun çalışma grubu ve veri toplama yöntemi ile ilgili olası birkaç nedeni olabilir. Bunlardan ilki, çalışma grubundaki çocukların yaşlarıdır. Buna göre çalışma grubunda yer alan 7 yaşındaki çocukların, 5 ve 6 yaş grubundaki çocuklara göre bir üst eğitim kademesinde yer alması, 7 yaş grubu lehine sonuçların çıkmasına neden olmuş olabilir. İkinci bir neden olarak da Bağlı (1997)'nin çalışmasında araştırmanın verilerinin doğrudan yetişkin bir gözlemci tarafından çocukların doğal etkileşim ortamında toplanmış olması, bu çalışmada ise çocukların sözlü bildirimlerine dayanan yapılandırılmış bir ölçme aracı ile elde edilmesi düşünülebilir. Bu çocukların yaşlarıyla birlikte düşünüldüğünde veri toplama ile ilgili bu farklılık araştırma sonucundaki farklılığı açıklamak için de kullanılabilir. Bağlı (1997)'nin aksine Danacı ve Çetin (2016) tarafından erken çocukluk döneminde zorbalığın incelendiği bir çalışmada ise 36-47 ay grubunda, 48-59 grubuna göre bütün zorbalık türlerinin daha sıklıkla yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni de çocukluğun ilk yıllarında yaşanan nesneleri sahiplenme konusundaki anlaşmazlığın, dil gelişiminin ileri düzeyde olmaması nedeniyle fiziksel saldırgalık ile çözüldüğü biçiminde açıklanmıştır. Araştırma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olarak, bu araştırmada çalışma grubunda yer alan bütün okul öncesi eğitim sınıflarının karma bir biçimde 5 ve 6 yaş gruplarından oluşması düşünülmektedir. Bununla birlikte Perren (2000) anaokulunda, ilkokula göre saldırgan davranışlara daha çok rastlandığını belirtmiştir. Buna göre, küçük yaş grubundaki çocukların ilkokul çağındaki çocuklara göre daha çok zorbalık yaptıkları görülmektedir. Bunun olası bir nedeni, çocukların rehbersiz bir şekilde oyun oynama fırsatlarının anaokulunda çok daha fazla olması ile açıklanmıştır. Çalışmada, bu tür serbest oyun zamanlarında çocukların itip kakma tarzı oyunları daha çok oynadıkları, henüz sosyal problemleri çözme stratejileri konusundaki deneyimlerinin de sınırlı olması nedeniyle sorunlarını fiziksel zorbalık ile çözebildikleri belirtilmiştir.

7.3 Çocuğun Kardeş Sayısı, Üvey Kardeşe Sahip Olma Durumu ve Çocuğun Doğum Sırası

Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışmada çocuğun kardeş sayısı, üvey kardeşe sahip olma durumu ve çocuğun doğum

sırası değişkenleri de incelenmiştir. Çocukların sahip oldukları kardeş sayısı ile zorbalık davranışları gösterme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Benzer biçimde çocukların üvey kardeşe sahip olmaları ile zorba olma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde değişkenler arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak çalışmaya katılan 286 çocuktan yalnız 9 tanesinin üvey kardeşe sahip olması gösterilebilir. Başka bir deyişle çalışma grubunun büyüklüğünün, bu değişkenle ilgili değerlendirmede bulunmak için yeterli olmadığı söylenebilir. Çocukların doğum sıraları ile zorba olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre kardeş sayısı, kardeşliğin öz olup olmaması ile çocuğun doğum sırası değişkenlerinin zorbalık ile ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur. Alanyazında bu değişkenlerle ilgili çalışmaların sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Aslan (2013), Alisinanoğlu ve Kesici (2010) ve Şen (2009) erken çocukluk dönemindeki çocuklarda zorbalık, davranış sorunları ve sosyal davranışlar gibi değişkenleri inceledikleri çalışmalarında bu değişkenler ile kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Doğum sırası değişkeni ile ilgili ise Şen (2009), Uysal (2011) ve Seven (2007) bu değişken ile çocukların zorbalık ve saldırganlık gibi sosyal davranış problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi alan yazında yer alan çalışmalarında araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklediği görülmektedir.

Akduman (2010) erken çocukluk döneminde kardeş istismarını incelediği çalışmasında kardeşlerin doğrudan ya da dolaylı yollarla birbirlerini istismar ettikleri sonucuna ulaşsa da çalışma grubunda üvey kardeşe sahip olan herhangi bir çocuk olmaması nedeniyle bu değişken ile ilgili bir sonuca ulaşamamıştır. Türkçe alanyazındaki çalışmalarda bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bunun nedeni olarak Türk toplumunda üvey kardeş durumuna çok sık rastlanılmaması gösterilebilir. Ancak diğer kültürlerde yapılan çalışmalarda üvey olan ya da sonradan evlat edinilen çocukların kardeşleri tarafından istismar edildikleri belirtilmektedir (Wolke, Tippett ve Dantchev, 2015;Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland ve Coyne, 2009). Wolke ve diğerleri (2015) üvey kardeş zorbalığının

yaygınlığı gösteren araştırma sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında genel olarak çocukların %40'nın haftada bir ya birkaç kez üvey kardeş zorbalığına hedef olduğunu belirtmiştir. Çalışmada dikkat çekilen bir başka nokta ise anne babanın çocuğu denetlemesi, tutarlı bir aile yapısı ve disiplin anlayışı, ana baba tutumları, anne ve babanın çocuğun yetiştirilmesine etkin katılımı ve ailede etkili iletişim gibi birçok anahtar kavramdan oluşan ana babalık kalitesinin (Armstrong, Birnie-Lefcovitch ve Ungar, 2005) üvey kardeşler arasındaki zorbalığı etkileyen en güçlü aile içi faktör olduğunun vurgulanmasıdır. Diğer yandan çalışmada incelenen araştırmaların yapıldığı ülkelerde üvey kardeşe sahip olmanın çok sık rastlanan bir durum olduğu hatta İngiltere'de ergenlerin %85'inin en az bir üvey kardeşe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu durum araştırma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir. Türkiye'de zorbalık ve üvey kardeş değişkenini ele alan çok fazla çalışmaya rastlanmamış, atıf yapılan Akduman (2010)'un çalışmasında da örneklem grubunda üvey kardeşe sahip olan çocuk olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada da üvey kardeşe sahip olan çocukların çalışma grubunun %4'lük bir kısmını oluşturması bu değişken ile ilgili yorum yapmayı zorlaştırmaktadır.

7.4 Annenin Öğrenim Durumu ve Çalışma Durumu

Annenin öğrenim durumu ve annenin çalışma durumu, erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışma kapsamında ele alınan diğer değişkenlerdir. Çocukların anne öğrenim durumları ile zorbalık davranışları gösterme durumları arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçları, annelerin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların zorba davranışlar gösterme ihtimallerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ülkemizde çocuk yetiştirmede daha ön planda olan annelerin, eğitim düzeylerinin de ne denli önemli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Öyle ki alan yazında annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkili olan en önemli etmenin annenin eğitim düzeyi olduğu ifade edilmektedir (Mızrakçı, 1994). Bu kapsamda yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuç annenin eğitim düzeyi yükseldikçe otoriter ve aşırı koruyucu tutum gibi geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşmakta ve çocuk yetiştirmede daha demokratik bir tutum benimsemektedir (Mızrakçı, 1994; Özben ve Argun, 2002; Şahin ve Özyürek,

2008; Şanlı ve Öztürk, 2012). Ülkemizde çocuğun bakımından birinci derecede sorumlu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun bütün gelişim alanları etkilediği düşünüldüğünde, bu sonucu açıklayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazında anne babanın demokratik tutumu ve eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalarda mevcuttur (Günindi, 2008; Aktaş Özkafacı, 2012;Fox, Platz ve Bentley, 1995;Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Ana babalarının çocuğun haklarına saygı duyma, çocuğa sevildiğini hissettirme ve fikirlerine değer verme gibi demokratik tutuma uygun davranışlarının, çocukta özsaygı ve özgüven gibi sosyal gelişimle bağlantılı becerileri destekleyeceği göz önünde bulundurulduğunda bu sonucu destekleyeceği düşünülmektedir. Ayrıca Bilir, Arı, Dönmez, Atik ve San (1991) tarafından 4-12 yaş grubu 50.473 çocuğa fiziksel ceza verilme sıklığının incelediği çalışmada çok çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre eğitim düzeyi düşük olan anneler çocuklarına daha fazla fiziksel ceza uygulamaktadır. Çocuklara verilen fiziksel cezanın, çocuğun özsaygısına zarar vereceği göz önünde bulundurulduğunda, çocuğu saldırganlığa itebileceği düşünülebilir. Bu çalışmayı destekler biçimde Özkan ve Çiftçi (2010)'un ilköğretim okullarındaki akran zorbalığını incelediği çalışmasında düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki çocukların annelerin eğitim düzeylerinin de genellikle düşük olduğu ve aynı zamanda bu okullarda akran zorbalığının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ancak alanyazında zorbalık, saldırganlık ve anne öğrenim durumu arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Şen, 2009; Uysal, 2011; Erdinç, 2009; Güven, 2015). Çalışmaların sonuçları arasındaki farklılığa neden olarak çalışmalarda yer alan örneklem gruplarındaki farklılıklar gösterilebilir. Buna göre araştırma sonucu ile farklı bulgulara ulaşan çalışmalara katılan annelerin öğrenim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Şen, 2009; Uysal, 2011; Erdinç, 2009; Güven, 2015). Böylelikle araştırma sonuçları arasındaki farklılık annelerin öğrenim durumlarının çeşitli olmaması ile açıklanabilir.

Çocuklarının annelerin çalışıp çalışmama durumları ile zorba davranışlar gösterme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan annelerin çoğunluğu *(%76*) çalışmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, annenin çalışma durumu ile zorbalık arasındaki olası ilişkinin ortaya konabileceği yeterli sayıda çalışan anne

bulunmamaktadır. Uysal (2011)'de benzer biçimde, örneklem grubunun çoğunluğunu (*%67*) çalışmayan annelerin oluşturduğu ve erken çocukluk döneminde akran zorbalığını incelediği çalışmasında, çocukların zorbalık davranışları ile annelerinin çalışma durumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Şen (2009) da, örneklem grubunun büyük çoğunluğunu (*%61.2*) çalışan annelerin oluşturduğu ve erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışlarını incelediği çalışmasında, çocukların saldırganlık davranışları ile annelerinin çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde iş yaşamındaki kadınların sayısının artması ile çalışan annelerin çocuklarının gelişimsel özellikleri ile ilgili daha fazla çalışmanın yapıldığı da gözlenmektedir (Demiriz ve Dinçer, 2000;Özmermer, 2008; Şahin ve Özyürek, 2008; Salı ve Köksal Akyol, 2014). Bununla birlikte kimi zaman annenin eğitim düzeyi, kimi zaman mesleği ya da kimi durumda da yaş gibi özellikleri nedeniyle çocuk bakımı ve eğitimi ile ilgili davranışlarının ve bunların çocuklar üzerindeki etkilerinin de farklılaşabileceği düşünülmektedir.

7.5 Babanın Öğrenim Durumu ve Mesleği

Babanın öğrenim durumu ve babanın mesleği erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışma kapsamında ele alınan diğer değişkenlerdir. Çocukların baba öğrenim durumları ile zorba davranışlar gösterme durumları arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak çalışma grubunda yer alan babaların öğrenim durumlarının birbirine yakın olması düşünülebilir. Bir anlamda, farklı öğrenim durumuna sahip olma açısından, zorbalık ile babanın öğrenim durumu arasında ilişki olup olmadığını analiz etmeyi mümkün kılacak çeşitlilik ve sayıda veriye ulaşılamamıştır. Bununla birlikte, anne öğrenim durumunun zorbalık ile ilişkili olmasına karşın, babanın öğrenim durumunun zorbalığı etkilemediği sonucuna ulaşılması dikkat çekmektedir. Ülkemizde annelerin, çocuğun yetiştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan kişi olarak görülmesi ve babaların erken çocukluk döneminde çocuğun bakım ve eğitimi ile ilgili sorumluğu daha fazla annelere bırakmış olması bu duruma neden olmuş olabilir. Güven (2015) ortaokul öğrencilerinde zorbalığı çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında baba

öğrenim durumu ve zorbalık arasında bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Şen (2009) da 3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarını incelediği çalışmasında çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile baba öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı olarak Uysal (2011) erken çocukluk döneminde akran zorbalığını incelediği çalışmasında ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının, ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre ilişkisel saldırganlık boyutunda daha saldırgan oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak Uysal (2011) belirttiği farklılığın sadece ilişkisel saldırganlık boyutunda olması düşünülebilir. Ayrıca bir başka neden olarak çalışmalar kapsamında incelenen örneklem büyüklüklerinin de farklı olması düşünülebilir. Buna göre Uysal (2011)'in çalışması 121 çocuk üzerinde yürütülürken, Şen (2009)'un yaptığı çalışmanın 1159 çocuk üzerinde yürütüldüğü görülmektedir.

Çocukların babalarının mesleği ve zorba davranışlar gösterme durumları arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Babaları işçi olan çocukların zorba olma olasılıklarının çok yüksek olduğu görülürken, babaları memur olan çocukların zorba olma olasılıklarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, babanın mesleğinin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyini belirleyen önemli göstergelerden biri olması ile ilişkili olabilir. Ek olarak babaların meslekleri gereği çalışma şartları ve iş stresleri düşünüldüğünde memur ve işçi babaların bu açıdan çalışma şartlarının farklı olması araştırma sonucu ile ilişkili olabilir. Ayrıca Page ve İnce, (2008) aile içi şiddet konusunda yaptıkları derlemede sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelere göre, işçi ve orta sınıftan ailelerde, aile içi şiddet olaylarının daha yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla evde bir problem çözme yolu olarak şiddeti gözlemleyen çocuk, bu davranışı arkadaşlarına karşı da kullanmaktadır. Hatta zorbalık, belirtildiği üzere sadece bir problem çözme yolu olabileceği gibi, Sosyal Öğrenme Kuramı'nın da vurguladığı gibi çocuğun kendi cinsiyetinden ana babasının davranışını tekrar ediyor olmasından ibaret de olabilir. Çocukları "*çevreleri tarafından şekillendirilen kil parçaları*" olarak gören Davranışçı yaklaşıma göre de çocukların, anne babalarının şiddet davranışlarından etkilenmeleri çok olası gözükmektedir (Miller, 2008:231). Bu durum, bu çalışmada da ortaya konduğu gibi, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla zorbalık yapıyor olduklarını ortaya koyan bulguyu da desteklemektedir.

Ancak bu araştırma sonucunun aksine Kılıç (2010) araştırmasında, babanın mesleği ile çocukların zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2010)'un çalışmasında oluşturulan örneklem grubunda babaların mesleği için 8 grup oluşturulurken, bu çalışmada babaların meslekleri için 4 grup oluşturulması araştırma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir. Buna göre Kılıç (2010)'un çalışmasında, babanın mesleği değişkeni için oluşturulan 8 kategoriden yalnızca 2'si (işçi ve diğer) çalışma grubunun %76'sını oluşturmaktadır. Bu yüzden kategorilerdeki kişi sayısının bu denli farklılaşmasının bu değişken ile ilgili yorum yapmayı zorlaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca zorbalığının belirlenmesinde Kılıç (2010)'un çalışmasında öz değerlendirmeye dayanan bir ölçek kullanılırken, bu çalışmada akran değerlendirmesine dayanan sosyometrik bir ölçeğin kullanılması bu farklılığa yol açabilir. Son olarak örneklem gruplarının farklı yaş ve eğitim kademesinde çocuklardan oluşması da bu farklılığa neden olarak gösterilebilir.

7.6 Ana Baba ile Çocuklar Dışında Evde Kalan Başka Bireyin Varlığı

Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışmada ele alınan aile değişkenlerden bir diğeri de ana baba ile çocuklar dışında evde kalan başka bireyin olup olmadığıdır. Çocukların yaşadıkları evde aile bireyleri dışında kalan bireyin varlığı ve zorbalık arasında bir ilişki olup olmadığına bakıldığında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Uysal (2011) ve Seven (2007) erken çocukluk döneminde akran zorbalığı ve sosyal davranış problemlerini inceledikleri çalışmalarda, aile yapısı (geniş aile, çekirdek aile) ile zorbalık arasında bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur. Aslında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin genellikle küçük bir evde kalabalık bir nüfus yaşamak zorunda kaldıkları ve ailedeki bu ilişkiler karmaşasının yol açabileceği, aile içi şiddet olayları düşünüldüğünde sonucun farklı olması beklenebilirdi. Ancak bu çalışmada örneklem grubu içerisinde yer alan çekirdek ailelerin örneklemin %69'unu oluşturduğu ve benzer sonuçlara sahip olması nedeniyle atıf yapılan yukardaki çalışmalarda da örneklemin %80 ila %88'lik bir kısmının çekirdek aileleri temsil ettiği düşünüldüğünde, araştırmaların bu değişkeni ölçmek için yeterli çeşitliliğe sahip olmadığı söylenebilir.

7.7 Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Ailenin oturdukları evin aileye ait olması ya da kira olması, oturulan evin büyüklüğü, çocuğun kendisine ait oda durumu, oturulan evin ısıtma düzeni ve ailenin ortalama aylık geliri değişkenleri, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili olarak analiz edilen değişkenlerdir. Çocukların oturdukları evin büyüklüğü ile çocukların kendisine ait odası olup olmadığı değişkenleri ve çocukların zorbalık davranışları göstermeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna neden olarak oturulan evin büyüklüğünün her zaman sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmeyeceği, ailenin tercihine ve yaşanılan yerin iklim şartları gibi koşullara göre değişebileceği düşünülebilir. Bunun yanında, örneklem grubunda kendisine ait odası olan çocuk sayısının sınırlı olması, çocuğun kendisine ait odası olup olmaması ile zorbalık arasındaki olası bir ilişkinin belirlenmesini etkilemiş olabilir. Ancak çalışmanın gerçekleştirildiği Kastamonu şehrinin hava koşullarının genelde soğuk ve evlerinde bu nedenle küçük olmasının, her çocuğun ayrı odası olmamasının nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların oturdukları evin aileye ait olması ya da kira olması ile çocukların zorbalık davranışları göstermeleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre oturdukları ev kendilerine ait olan çocukların zorbalık davranışları gösterme olasılıkları, oturdukları ev kira olan çocuklara göre daha düşüktür. Çocukların oturdukları evin ısıtma düzeni ile zorbalık davranışları göstermeleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir. Buna göre kaloriferli evde oturan çocukların zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının, sobalı evde oturan çocuklara göre daha düşüktür. Çocukların geldikleri ailelerin ortalama aylık gelirleri ile çocukların zorbalık davranışları göstermeleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğun zorbalık davranışları gösterme olasılığı azalmaktadır. Genel olarak sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden bütün değişkenlerden elde edilen genel sonuç; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça çocukların zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının azaldığı yönündedir. Bu durumun öncelikli sebebi olarak Türkiye'nin gelir dağılımında eşitsizliğin çarpıcı olarak yaşandığı (Çalışkan,2010) bir ülke olması düşünülebilir.

Çünkü alanyazında sosyo-ekonomik eşitsizliğin zorbalık için büyük bir risk faktörü olduğu ifade edilmektedir. Bunun olası nedenlerinden bir başkası ise, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin artmasına bağlı olarak çocuğun temel fiziksel ve duygusal ihtiyaç ve isteklerini karşılama olasılığının da artması olabilir. Bu bağlamda temel fiziksel ve duygusal ihtiyaçları karşılanan çocuğun daha sağlıklı bir sosyal gelişim süreci yaşayacağı düşünüldüğünde akran ilişkilerinde de çok daha sağlıklı ilişkiler kurması çok olası gözükmektedir. Ek olarak alan yazında sosyo-ekonomik açıdan ele alındığında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek kesime göre işçi ve orta sınıfta aile içi şiddetin daha yaygın olduğu belirtilmektedir (Page ve İnce, 2008). Bu nedenle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde yaşanabilecek aile içi şiddetin de bu duruma neden olabileceği düşünülebilir. Çünkü davranışçı yaklaşımında ifade ettiği gibi çocukların çevreleri tarafından şekillendirildiği düşünüldüğünde, çocuğun aile içerisinde gördüğü bu şiddet davranışlarını, akranlarıyla problem yaşadığı zamanlarda kullanması çok olasıdır. Garner ve Hinton (2010) tarafından 7-11 yaş grubu üzerinde yapılan çalışmada da benzer olarak zorbalık davranışları ve ailenin geliri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Due ve diğerleri (2009) ergenlerde akran zorbalığının sosyo-ekonomik eşitsizlik açısından incelemeyi amaçladıkları 35 ülkeden 5998 okul ve 11-15 yaş grubundan 162305 öğrenci kapsayan çok geniş çaplı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya katılan çocukların yaş grupları, bu araştırmaya göre daha yüksek yaş grubu ve eğitim kademesinden oluşsa da çalışma sonucunda, araştırmanın sonuçlarını destekleyecek bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre sosyo-ekonomik eşitsizliğin yüksek olduğu ülkeler, ergenlerde akran zorbalığına uğrama açısından çok büyük bir risk oluşturmaktadır. Bu durum sosyo-ekonomik eşitsizliğin yaşandığı yerlerde akran zorbalığının sıklıkla yaşandığının bir kanıtı olarak göze çarpmaktadır. Wonderlich (2007) de erken çocukluk dönemindeki çocukların oyun davranışlarında zorbalığı incelediği çalışmasında zorbalık ve sosyo-ekonomik statünün anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve fiziksel zorbalık ile sosyo-ekonomik statü arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Dodge, Pettit ve Bates, (1994), Kılıç (2010) ve Özkan ve Çiftçi (2010) da davranış problemleri ve zorbalık ile sosyo-ekonomik düzey ilişkisi üzerine benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencileri arasında zorbalık ve davranış problemleri görülme olasılığı fazladır

Alan yazında yer alan çalışmaların genelinin, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu görülse de alan yazından araştırma sonucu ile farklılık gösteren çalışmalar da mevcuttur. Erdinç (2009) ve Güven (2015) saldırganlık ve zorbalığı inceledikleri çalışmalarda, çocukların saldırganlık davranışları ile ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırmaların gerçekleştirildiği çalışma gruplarında bakıldığında, örneklemin sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik içermeyen ailelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum çalışma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olabilir. Glew, Fan, Katan, Rivara ve Kernic, (2005) de farklı demografik özelliklere sahip ilkokul öğrencilerinde zorbalığı incelediği çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyin zorbalığın yordanmasında önemli bir değişken olmadığı, bununla birlikte bireye özgü kişisel özelliklerin yordayıcılıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna göre psikolojik açıdan problem yaşayan çocuklar, daha fazla zorbalık yaparken, akademik olarak daha başarılı olan çocuklar ise daha fazla kurban olmaktadır. Shujja, Atta ve Shujjat (2014) ise ortaokula devam eden çocukların zorbalık davranışları üzerine yaptıkları çalışmada ortalama sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha fazla zorbalık yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada bu farklılığın sosyo-ekonomik düzeyden kaynaklanan güç dengesizliği, psikolojik huzursuzluk ve hâkimiyet düzeyi algısı gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği belirtilmektedir.

7.8 Anne-Babanın Evlilik Durumları

Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmek amacıyla çalışmada ele alınan aile ile ilgili değişkenlerden biri ise anne-babanın evlilik durumudur. Çocukların anne babalarının evli ya da boşanmış olma durumları ile zorbalık davranışları göstermeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında iki değişkenin birbiri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Kılıç (2010) da ilköğretim okullarında akran istismarını incelediği çalışmasında çocukların zorbalık davranışları ile anne-babalarının evlilik durumları arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dizman (2003) ise, anne babası ile birlikte yaşayan ve annesinden yoksun olan çocukların saldırganlık düzeylerini incelediği çalışmasında, annesinden yoksun olan çocukların daha fazla saldırganlık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Dizman (2003) çalışmasında anne-babaların evlilik durumlarından ziyade, anne babası ile birlikte yaşayan ve annesinden yoksun olan çocukların saldırganlık düzeylerine odaklanmıştır. Bu çalışmada ise anne babaların evli ya da boşanmış olma durumları göz önünde bulundurulmuş ve boşanmış ailelerden gelen çocukların ise anne ve babasından hangisi ile yaşadığı konusunda bir bilgi alınmamıştır. Ayrıca araştırmanın çalışma grubundaki boşanmış aile oranının tüm grubun %1'lik kısmını oluşturması; dolayısıyla istatiksel bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamayı mümkün kılacak yeterli sayıda verinin olmaması bu duruma yol açmış olabilir.

7.9 Çocuğun Şiddet İçeren Oyun ve Televizyon Programlarına Karşı İlgisi

Araştırma kapsamında zorbalık ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken de çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi düzeyidir. Çocukların şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı gösterdiği ilgi düzeyi ile zorbalık davranışları göstermeleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir. Buna göre, çocukların şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgileri arttıkça, zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının da arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, öğrenmede Davranışçı Yaklaşımın da (İnanç ve Yerlikaya, 2017) vurguladığı gibi, çocuklar, günümüz bilişim teknolojileri yoluyla gözlemledikleri davranışları, akranları ile yaşadıkları sorun durumlarında, uygun bir problem çözme yöntemi olarak kullanabilmektedirler. Bu araştırmada da bu genel sonucu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Benzer biçimde Büyükbaykal (2007) televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında, televizyonun, çocuklarda şiddete başvurma ve saldırganlığı artırma olasılığını vurgulamıştır. Evcin (2010) da bilgisayar oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin fiziksel, sözel saldırganlık ile öfke, dolaylı saldırganlık ve sonuç olarak da toplam saldırganlık puanlarında artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilgi (2005) de bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve ayrıca oyun oynama süresi arttıkça saldırganlık düzeyinin de arttığını ortaya koymuştur. Fitzpatrick, Oghia, Melki ve Pagani (2016) ve Akçay ve Özcebe (2012) de erken çocukluk dönemindeki çocuklarla ilgili sonuçların, yukarıda bahsi geçen ve ilköğretim çağındaki çocuk örneklemlerinden elde edilen bulgularla paralel olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre akranlarına göre daha fazla televizyon izleyen ve medya şiddetine maruz kalan erken çocukluk

dönemindeki çocuklarda bu durum, saldırganlık eğiliminde artışa ve otokontrol problemlerine yol açmaktadır. Özen ve Kartelli (2017) ise Türkiye' deki çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunu incelediği çalışmada ulaştığı sonuçlar çok çarpıcıdır. Buna göre Türkiye'de yayınlanan çizgi filmlerde şiddet öğeleri çok sık kullanılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da bu öğelere fazla maruz kalan çocuklarda ağlama sıklığı, saldırganlık eğilimi, uyku bozuklukları, benlik değerinde düşme, dikkatini odaklaştırma sorunları ve depresyon eğilimi gibi belirtiler görülebilmektedir. Ek olarak Çaplı (2000) Türkiye ve Amerika'daki çocukların günde ortalama 2-3 saat televizyon izlediklerini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada şiddete maruz kalan izleyicilerin kısa ve uzun vadede saldırgan davranışlar sergileme eğiliminde oldukları belirtilmekte ve bu etki televizyondaki şiddetin taklit edilmesi biçiminde açıklanmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yıla göre teknolojinin günlük yaşamda daha fazla yer aldığı düşünüldüğünde, çocukların sanal ortamda karşılaştıkları bu şiddet davranışlarının zorbalığa yol açması çok olası gözükmektedir. Görüldüğü gibi alan yazındaki çalışmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır.

7.10 Çocuğun Okula Uyum ve Okula Devam Düzeyi

Çocuğun okula uyum düzeyi, araştırma kapsamında zorbalık ile ilişkisi incelenen bir diğer değişkendir. Bu çalışmada belirtilen iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Gülay (2011) tarafından erken çocukluk döneminde okula uyum ve akran ilişkilerinin incelendiği çalışmada, okula uyum düzeyi arttıkça saldırganlığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmada okula uyum değişkeni hakkında bir uyum ölçeği ile veri toplanırken, bu çalışmada okula uyum ile ilgili verinin çocukların ana babalarından alınmış olması bu duruma neden olmuş olabilir. Bununla birlikte Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir (2009) ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık davranışlarını inceledikleri çalışmalarında olumlu okul iklimi ve zorbalık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul iklimi; okulun fiziki şartları, okuldaki bireylerin kişilik özellikleri, okul sistemi ve kurallar, inanç sistemi, değerler ve normlar gibi birçok değişkeni içerisine alan geniş bir kavramdır. Alan yazında olumlu okul ikliminin, okula yabancılaşmayı azalttığı belirtilirken, okula uyum ve başarıyı ise artırdığı vurgulanmaktadır (Anderson, 1982; Hoy, 2003; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Çalışma grubunda yer alan çocukların büyük çoğunluğunun, uyum sorunu yaşayan çocuklardan oluşması; dolayısıyla istatiksel bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamayı mümkün kılacak yeterli sayıda verinin olmaması bu duruma yol açmış olabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların okulla tanıştığı ilk nokta olduğu düşünüldüğünde çocukların bu dönemde okula uyum sorunları yaşamalarının olası olduğu düşünülmektedir. Bu durumunda bu sonuca yol açabileceği düşünülebilir.

Çocukların okula devam düzeyleri ile zorbalık davranışları göstermeleri arasında da bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre çocukların okula devam düzeyleri ile zorbalık arasında bir bağlantı yoktur. Bunun nedeni olarak zorba davranışlar gösteren çocukların okula düzenli olarak devam eden çocuklar olmaları düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların büyük çoğunluğunun okula düzenli olarak devam eden çocuklar olduğu düşünüldüğünde; istatiksel bir ilişkinin olup olmadığını sorgulamayı mümkün kılacak yeterli sayıda verinin olmaması bu duruma yol açmış olabilir. Bu sonuçtan farklı olarak zorba çocukların okula devam konusunda problem yaşayan çocuklar olmaları beklenebilirdi. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklarını, genellikle anne ve babalarının bırakıp aldığı düşünüldüğünde bu durumun çocukların devam düzeyini artırdığı düşünülebilir. Bu bağlamda alanyazında da erken çocukluk döneminde zorba çocukların okula devam düzeylerine değinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında zorbalığa maruz kalmanın; zorbalığa maruz kalan çocuklarda okula devam düzeyini azalttığı biçiminde çalışmalar mevcuttur (Dunne, Bosumtwi-Sam, Sabates ve Owusu, 2013). Buna göre akran zorbalığının kurbanı olan çocuklar, okula gitmek istememekte ve bu durum çocukların okula devam düzeylerini azaltmaktadır.

7.11 Ana Baba Tutumları

Çocukların ana baba tutumları ile zorba davranışlar gösterme durumları arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde; demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının, çocukların zorba davranışlar göstermeleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre zorbalık davranışları göstermeyen çocukların ana babaları daha demokratikken, zorbalık davranışları gösteren çocukların ana babaları ise daha otoritedir. Ancak aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum ile çocukların zorbalık davranışları göstermeleri

arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca benzer olarak İkiz (2015) erken çocukluk dönemindeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarını ana baba tutumları açısından incelediği çalışmasında, otoriter ana baba tutumu ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aşırı koruyucu ana baba tutumu ile saldırganlık arasında ise bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine İkiz (2015), fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile demokratik tutum arasında bir ilişki bulamazken, izin verici tutum ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Çalışmaların örneklem büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu ve ana baba tutumlarıyla ilgili verinin de aynı ölçme aracıyla elde edildiği düşünüldüğünde, bu durumun zorba çocukların belirlenmesinde farklı ölçme araçlarının kullanılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Buna göre İkiz (2015)'in çalışmasında öğretmenin çocukların saldırganlık davranışlarını değerlendirdiği bir ölçek kullanılırken, bu çalışmada akran değerlendirmesine dayanan sosyometrik bir ölçek kullanılmıştır. Bu durum araştırma sonuçları arasındaki farklılığın nedeni olarak düşünülebilir. Erdinç (2009) da annenin otoriter tutumu arttıkça çocuklarda görülen saldırganlığın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Atalay (2010) da akran zorbalığı gösterme ve zorbalığa maruz kalmayı çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, bu çalışmanın sonucuna benzer olarak, zorbalık davranışları ile demokratik tutum arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, araştırmada, otoriter tutum ile zorbalığın alt boyutlarından açık ve kişisel eşyalara saldırı boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Casas ve diğ. (2006) da erken çocukluk dönemindeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışları ile ana babalarının tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yaptıkları çalışma sonucunda ana babaların izin verici ve otoriter tutumları ile çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Toksöz (2010) ise ilköğretim öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, ana babaların çocuğa gösterdiği kabul ve ilgi arttıkça çocukların zorbalık eğilimlerinin azaldığı fakat ana babanın çocuk üzerindeki kontrol ve denetlemesi azaldıkça çocukların zorbalık eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, araştırmalara dayanılarak, zorbalık ve demokratik anababa tutumu arasında negatif yönde bir ilişki varken, zorbalık ve otoriter anababa tutumu arasında pozitif yönde bir bağlantı olduğu söylenebilir. Bu sonucun kaynağı olarak, ana babalarının çocuğun haklarına saygı duyma, çocuğa sevildiğini hissettirme ve fikirlerine değer verme gibi demokratik tutuma uygun davranışlarının, çocukta özsaygı ve özgüven gibi sosyal gelişimle bağlantılı becerileri destekleyeceği düşünüldüğünde, akran problemlerini azaltacağı düşünülebilir. Bu durumun aksine fiziksel ceza, çocuğun fikirlerine değer vermeme ve çocuk üzerinde baskı kurma gibi otoriter tutuma uygun ana baba davranışlarının ise çocuğun özsaygısına zarar vereceği ve çocuğu saldırganlığa itebileceği düşünülebilir.

7.12 Duygusal Zekâ

Araştırma kapsamında zorbalık davranışları gösteren çocukların, duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puanları, ölçekten alınabilecek maksimum puanlarla karşılaştırılmıştır. Çocukların duygusal zekâ becerileri ve düzeyleri, bu karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlardan hareketle yorumlanmıştır.

Zorbalık davranışları gösteren çocukların, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde ise, çocukların maksimum puana yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum ise zorbalık davranışları gösteren çocukların empati kurma konusunda problem yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak bu gruptaki çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin alt boyutlarından olan *Yüzler ve Hikâyeler testi*nden aldıkları puanlar incelendiğinde, çocukların maksimum puana yakın puanlar aldıkları görülmektedir. Bu durum, zorbalık davranışları gösteren çocukların yüzlerden, durumlardan ve hikâyelerden duyguları tanımak ve anlamlandırmak konusunda herhangi bir problem yaşamadıkları biçiminde değerlendirilebilir. Bununla birlikte bu gruptaki çocukların, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nin diğer alt boyutları olan *Anlama ve Yönetme* testinden aldıkları puanların ise, ölçekten alınabilecek maksimum puandan uzak olduğu belirlenmiştir. Bu durum zorbalık davranışları gösteren çocukların karmaşık duygusal durumları anlama ve duygularını yönetme konusunda problem

yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu sonuca benzer olarak Elmacı (2007) duyguları yönetme ve duygusal farkındalık becerilerinin şiddet eğilimi ile olan ilişkilerini incelediği çalışmasında, bu beceriler ile şiddet eğilimi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre duyguları yönetme ve duygusal farkındalık arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır. Bir diğer çalışmada ise Belacchi ve Farina (2010) erken çocukluk döneminde yaptıkları çalışmada duyguları anlama ve kavrama becerisi ile çocukların sergilediği prososyal davranışlar arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucu doğrulayıcı benzer bir çalışma ise Önder ve Yıldırım (2017) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin zorbalık davranışları duygusal zekâ açısından incelenmiş, duygusal zekâya ait olan kişilerarası beceriler, uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutları ile zorbalık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bu becerileri geliştikçe zorba olma olasılıkları azalmaktadır. Bu çalışmada ifade edilen stres yönetimi ve kişilerarası beceriler alt boyutları, bu araştırmada kullanılan ölçme aracı yoluyla ölçülen karmaşık duygusal durumları anlama ve duyguları yönetme becerilerini de içermektedir. Ayrıca çalışmada yapılan regresyon analizi sonucunda, stres yönetiminin bir başka deyişle duyguları yönetmenin, zorbalığın en yüksek yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre diğer duygusal zekâ becerileri ile karşılaştırıldığında; duyguları yönetme becerisi, zorbalık üzerinde doğrudan etkisi en fazla olan beceridir. Ayrıca Garner ve Hinton (2010) tarafından yapılan çalışmada da bir çocuğun zobalık davranışları göstermesinin en büyük yordayıcısının, duyguları düzenleme becerisindeki eksiklik olduğu ifade edilmektedir. Araştırmasında problem davranışlar ile duygusal zekâ arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan Siu (2009), duyguları yönetmenin de bütün problem davranış türleriyle negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Downey vd. (2010), Esturgo-Deu ve Sala-Roca (2010), Lomas vd. (2012) ve Schokman vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da, duyguları anlama ve duyguları yönetme becerileri ile benzer sonuçlara ulaşılması araştırma sonuçlarının alanyazındaki çalışmalarla aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir.

Zorbalık davranışları gösteren çocukların, Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ise, *Anlama ve Yönetme* testinden aldıkları puanlara benzer biçimde, ölçekten alınabilecek maksimum puandan uzaktır. Benzer

biçimde aynı çocukların Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlarının da ölçekten alınabilecek maksimum puana uzak puanlar olduğu görülmektedir. Buna göre, hem çocuklar üzerinde yapılan ölçümlere hem de öğretmen değerlendirmelerine göre, zorbalık davranışları gösteren çocukların duygusal zekâları akranlarına göre daha düşüktür. Bu sonuçlara benzer biçimde Liau, Liau, Teoh ve Liau, (2003) ve Hafızoğlu (2007) tarafından duygusal zekâ ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, duygusal zekânın içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre düşük düzeyde duygusal zekâ; yüksek düzeyde stres, depresyon ve bedensel şikâyetler gibi içselleştirilmiş problem davranışlarla ve ayrıca yüksek düzeyde saldırganlık ve kurallara uymama gibi dışsallaştırılmış davranış problemleri ile bağlantılıdır. Esturgo-Deu ve Sala-Roca (2010) yıkıcı davranışlar ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ortaya çıkan bir diğer sonuç ise yıkıcı davranışlar gösteren çocukların duygusal zekâlarının düşük olduğudur. Baltacı ve Demir (2012) ve Tetik, Ökmen ve Bal (2014) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda ise duygusal zekânın öfke ifade tarzları üzerinde belirleyici etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre duygusal zekâ becerileri yüksek olan bireylerin öfkelerini içe atmadıkları, dışa yöneltmedikleri ve öfke denetimi konusunda daha iyi oldukları belirtilmiştir. Duygusal zekanın duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama ve duygusal bilgiden yararlanma, duyguları yönetme ve empati gibi becerilerden oluşan, kısaca duyguların bilgece kullanımını ifade eden bir beceriler bütünü olduğu düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu sonucun önemi büyüktür. Çocukların ayrı ayrı duygusal zekâ becerilerinden aldıkları puanlara göre, çocukların duyguları tanıma ve empati gibi becerilerde problem yaşamadıkları görülmektedir. Ancak çocukların duygusal zekâ puanlarını düşüren becerilerin, duyguları yönetme ve duyguları anlama becerileri olduğu görülmektedir. Bu noktada duygularını yönetmede problem yaşayan ve akranlarının duygularını anlamakta zorlanan çocukların, akran ilişkilerinde problemler yaşaması, bu araştırmada elde edilen sonuçlara da paralel biçimde beklendik bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu noktada Denham vd. (2002) tarafından duyguları anlama ve saldırganlık üzerine gerçekleştirilen çalışmada da benzer şekilde çocukların 3 ve 4 yaşlarında duyguları anlama becerisinde yaşadıkları eksikliğin, sonrasında saldırganlığın bir nedeni olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Zganec ve Hanzec (2014)

tarafından erken çocukluk döneminde duyguları anlama, düzenleme ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada da benzer biçimde duyguları anlama ve duyguları düzenleme becerilerinde daha iyi olan çocukların, daha düşük düzeyde saldırganlık sergiledikleri ifade edilmektedir. Genel olarak alanyazında doğrudan duygusal zekâ ve zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı az olsa da istismar, problem davranış, yıkıcılık, saldırganlık, şiddet eğilimi, öfke ve anti-sosyal davranış gibi zorbalık ile birlikte değerlendirilebilecek/ele alınabilecek davranışlar ile duygusal zekâ arasında negatif yönde ilişkiler tespit edildiği görülmektedir (Liau vd., 2003; Winters vd., 2004; Petrides vd., 2006; Santesso vd., 2006; Hafızoğlu, 2007; Mavroveli vd., 2008;Mansfield vd., 2009; Mavroveli vd., 2009;Oluyinka, 2009; Mavrovelli ve Sanchez-Ruiz, 2011; Baltacı ve Demir, 2012; Kokkinos ve Kipritsi, 2012; Castillo, 2013; Kaynak, 2013; Baroncelli ve Cuicci 2014; Garcia-Sancho vd., 2014; Tetik vd., 2014; Casas vd, 2015). Alanyazında doğrudan okulöncesi dönemdeki çocuklar için, duygusal zekâ özellikleri ile zorbalık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, bu çalışmada elde edilen sonuçların, farklı yaş grupları ile yapılan çalışmalarda sunulan sonuçlarla benzerlikler gösterdiği görülmektedir.

8. SONUÇLAR

Bu bölümde erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve çeşitli aile değişkenleri temelinde incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma ile elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Genel olarak çalışma sonucunda; zorbalık davranışları gösteren çocukların yüzdesine bakıldığında zorba çocuklar, araştırmaya katılan çocukların %26'sını oluşturmaktadır. Bu bulgu erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının sıklıkla yaşanan ve üzerinde durulması gereken bir sorun olabileceğine ilişkin bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

- Cinsiyet değişkenine göre erkek çocukların, zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine göre, çocukların kardeş sayıları ve doğum sıraları ile gösterdikleri zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne öğrenim durumu değişkenine göre öğrenim düzeyi düşük annelerin çocuklarının zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının, öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sosyo-ekonomik düzey değişkenine (oturulan evin durumu, oturulan evin ısıtma düzeni, ailenin ortalama aylık geliri) göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Babanın mesleği değişkenine göre babası işçi ve diğer grubu mesleklerde (kasiyer, terzi, güvenlik, şirket çalışanı, vb.) çalışan çocukların zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının, babası memur ve esnaf olan çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Anne babanın evlilik durumları değişkenine göre, anne babanın evli ya da boşanmış olması ile çocukların gösterdikleri zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgi değişkenine göre çocukların şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı olan ilgi düzeyleri arttıkça, zorbalık davranışları gösterme olasılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Ana baba tutumları değişkenine göre;
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların ana babalarının otoriter tutum puanlarının, zorbalık davranışları göstermeyen çocukların ana babalarının otoriter tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların ana babalarının demokratik tutum puanlarının, zorbalık davranışları göstermeyen çocukların ana babalarının demokratik tutum puanlarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  -Ana babaların izin verici ve aşırı koruyucu tutum puanları ile çocukların zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Duygusal zekâ değişkenine göre;
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların yüzlerden, resimlerden ve hikâyelerden duyguları tanıma ve anlama becerilerine ilişkin puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların empati becerisine ilişkin puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların, duyguları yönetme ve karmaşık duygusal durumları anlama becerilerine ilişkin puanlarının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
  -Zorbalık davranışları gösteren çocukların, genel duygusal zekâ düzeylerine ilişkin puanlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesi ve bulguları ile bağlantılı olarak geliştirilen öneriler maddeler halinde sunulmuştur.

- Ulusal alanyazında erken çocukluk döneminde çocuklarının duygusal zekâlarını ölçümlemeye yönelik araçların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk dönemindeki çocukların duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlanması bu konuda yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacaktır.

- Erken çocukluk döneminde akran zorbalığı üzerine ulusal alanyazında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Akran zorbalığının nedenleri ve sonuçlarının daha iyi anlaşılması ve çözüm yollarının bulunması anlamında, alana katkı sağlayabilecek yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

- Ulusal alanyazında akran zorbalığını belirlemek için kullanılan ölçeklere bakıldığında; ölçeklerin akran değerlendirmesine ya da öğretmen değerlendirmesine dayandığı görülmektedir. Bununla birlikte akran zorbalığı boyutlarını ele alan paralel öğretmen ve akran ölçeklerinin geliştirilmesinin araştırmalarının kapsam geçerliliğini arttırması yanında güvenirliliğine de katkı sağlayacak; üstelik paralel formların eş zamanlı olarak kullanılması yoluyla akran zorbalığına ilişkin daha ayrıntılı betimleme ve analizler yapılması mümkün olabilecektir.

- Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeği sadece zorbalık davranışları gösteren çocuklara uygulanmış ve zorbalık davranışları gösteren çocukların duygusal zekâ özellikleri üzerinden yorumlar yapılmıştır. Ancak zorbalık davranışları gösteren ve göstermeyen çocukların duygusal zekâ düzeylerini karşılaştıran

istatistiksel çalışmalar; iki grup arasındaki farkın daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukları kapsayan bu tür çalışmaların, bu yaş grubunu içeren, özellikle Türkçe alanyazındaki boşluğu dolduracak olması nedeniyle de önemli olduğu düşünülmektedir.

- Bu çalışmada yaş değişkenine göre çocukların yaşları ile zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda aynı gelişim döneminde olsalar da gelişimsel olarak farklı özellikler gösteren erken çocukluk döneminde, bu tür araştırmaların farklı yaşlardaki örneklem grupları ile çalışılması, belirtilen gelişimsel farklılıkların betimlenmesine katkı sağlayabileceği gibi, uygun istatistiksel karşılaştırılmaların yapılmasını da mümkün kılacaktır.

- Bu çalışmada üvey kardeş ve annenin çalışma durumu değişkeleri ile zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak günümüzde kimi zaman evlat edinme kimi zaman da evlilikle ortaya çıkan üvey anne-üvey baba yapılarının görece önemli oranda arttığı görülmektedir. Ayrıca günümüzde çalışan annelerin sayısında artış gözlenmektedir. Bunun yanında bu annelerin iş ve ev yaşamı ile bağlantılı karşılaştıkları çatışma ve stresler ile çocuk bakım ve eğitimi ile ilgili inanç, değer ve uygulamaları dikkat çekici düzeyde tartışılır hale gelmiştir. Bu nedenlerle üvey kardeş ve annenin çalışma durumu değişkenlerinin inceleneceği yeni çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmada baba öğrenim durumu ve aile tipi değişkenleri ile çocukların zorbalık davranışları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte günümüzde çocuk bakım ve eğitimi ile ilgili olarak babaların katılımının önemini vurgulayan çalışmalara ek olarak, kendi çocuğunun bakım ve eğitimi ile ilgili daha fazla sorumluluk almak isteyen, bunun sadece annelere özgü bir sorumluluk olmadığına inanan bir baba grubunun varlığını gösteren çalışmalar da vardır. Ayrıca günümüzde yaygınlaşmaya başlayan farklı aile

türlerinin (boşanmış aile çocuğu, tek ana babalı çocukların olduğu aile vb.) de olduğu düşünüldüğünde bu değişkenler ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

- Bu çalışmada çocuğun okula uyum ve devam düzeyi değişkenlerinin zorbalık ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çocukların okula uyum ve devam düzeyleri ile ilgili veri çeşitliliğinin düşük olması nedeniyle yorum yapılamamıştır. Bu konuda özellikle okula uyum ile okul, öğretmen, aile ve çocuğa özgü özelliklerin birlikte ele alınıp değerlendirilebilmesini sağlayan örneklemler üzerinde yapılacak çalışmaların bu konuda daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

- Alanyazında zorba çocukların kullandıkları zorbalık türlerinin duygusal zekâ düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda araştırmacıların yapacağı yeni çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Duygusal zekânın, zorbalık davranışının önlenmesinde ne denli önemli olduğu ve çocuğun bütün gelişim alanlarına etkisi alanyazında açıkça vurgulanmaktadır. Ancak sahadaki öğretmenlerin bunun ne kadar farkında olduğu ve duygusal zekâya programlarında ne kadar yer verdikleri ile ilgili çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Günümüzdeki eğitim yarışında anne babaların unuttuğu çocuklarının duygusal gelişimlerinin aslında çok önemli olduğunun ve çocuğun bütün gelişim alanlarını derinden etkilediğinin ana babalara hatırlatılması amacıyla bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi önerilmektedir.

- Alan yazında erken çocukluk döneminde duygusal zekâ ve akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların ulusal alanyazında oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmacıların bu konuda yapacakları yeni çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adiloğulları, İ. (2011). *Profesyonel futbolcularda duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ilişkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 55,* 82-87.

Akduman, G. G. (2010). Erken çocukluk döneminde kardeş istismarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute, 13*(24).

Akın, M. (2004). *İşletmelerde duygusal zekânın üst kademe yönetimciler ile astlar arasındaki çatışmalar üzerindeki etkileri (Kayseri'deki büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (1),* 93-110.

Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research, 52(3),* 368-420.

Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 149-166.

Armstrong, M. I., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. T. (2005). Pathways between social support, family well being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies*, *14*(2), 269-281.

Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atalay, A. (2010). *Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Bağlı, M. T. (1997). *Çocuk bahçesindeki oyun araçlarında toplumsal etkileşim*. B. Onur (Yay. Haz.). 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: 6-8 Kasım 1996- Ankara: Bildiri Kitabı. (s. 518-544). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Baltacı, H. Ş., & Demir, K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ve öfke ifade tarzları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(4), 2413-2428.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Vol. 6. Six Theories of Child Development* (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. E. Bar-On, & J. D. Parker, (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema, 18(Suplemento)*, 13-25.

Baroncelli, A.,& Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence, 37*(6), 807-815.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37 (4)*, 887-908.

Beale, A. V.,& Scott, P. C. (2001). " Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*.

Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Belacchi, C., & Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, *36*(6), 371-389.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review*, *27*(1), 90-126.

Berk, L. E. (2013). Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim. (B. Tortamış Özkaya Çev.). N. Işıkoğlu Erdoğan (Ed.) içinde, *Bebekler ve çocuklar* (s. 363-408). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.

Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencelerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B., San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 1(1)*.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, *14*(4), 371-387.

Brajša-Žganec, A., & Hanzec, I. (2015). Self-regulation, emotion understanding and aggressive behaviour in preschool boys. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, *17*(Sp. Ed. 1), 13-24.

Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (28).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2017). Parents and preschool workers' perceptions of competence, collaboration, and strategies for addressing bullying in early childhood. *Child Care in Practice*, *23*(2), 126-140.

Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, *79*(2), 306-320.

Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 407-423.

Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J., & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(3), 209-227.

Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, *36*(5), 883-892.

Cobb, C. D.,& Mayer, J. D. (2000). Emotional ıntelligence: what the research says. *Educational Leadership, 58*(3), 14-18.

Cooper, R. K.,& Sawaf, A. (1997). *Liderlikte duygusal zekâ*. (Çev: A. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Corrine, G. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (4. Baskı). Ali Ersoy & Pelin Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık

Cowie, H.,& Berdondini, L. (2002). The expression of emotion in response to bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *7*(4), 207-214.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, *21*(1), 22-36.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*(3), 710-722.

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(3), 254-268.

Çakar, U. & Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (3). 23-27.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *60*(60), 555-576.

Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye'de gelir eşitsizliği ve yoksulluk. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (59), 89-132.

Çaplı, B. (2000). *Televizyon karşısında çocuk: Türkiye örneği*. III. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180.

Danacı, M. Ö., & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal–dil–motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3*(2).

Das, P. P. P. & Tripathy, S. (2015) Role of emotional intelligence on aggression: A comparison between adolescent boys and girls. *Psychology and Behavioral Sciences, 4(1),* 29-35.

Demir, E. K., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları, 11 (21)*, 15-25.

Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(19).

Demosthenous, H. T., Bouhours, T., & Demosthenous, C. M. (2002). Socioeconomic status and youth aggression in Australia. *Youth Studies Australia*, *21*(4), 11.

Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(7), 901-916.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, *21*(1), 65-86.

Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, *65*(2), 649-665.

Doğan, A. Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (3)*, 149-162.

Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, *62*(1), 20-29.

Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., soc, M. S., Holstein, B. E., ... & de Matos, M. G. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative, cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, *99*(5), 907-914.

Dunne, M., Bosumtwi-Sam, C., Sabates, R., & Owusu, A. (2010). Bullying and school attendance: a case study of senior high school students in ghana. *CREATE Pathways to Access. Research Monograph No. 41*.

Easton, Crystal J. (2004). *The relationship between emotional intellıgence and counseling self-efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3138537).

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, *9*(4), 317-333.

Elmacı, F. (2007). *Şiddet eğilimi olan ergenlerin duygusal farkındalıklarının ve duygularını yönetebilme becerilerinin incelenmesi*, XVI. Ulusal Eğitim bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri, Ankara.

Eminoğlu, B. (2007). *Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdinç, S. (2009). O*kul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(23).

Esturgó-Deu, M. E.,& Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 830-837.

Evcin, S. (2010). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Finnegan, R. A., Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother–child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(4), 1076.

Fitzpatrick, C., Oghia, M. J., Melki, J., & Pagani, L. S. (2016). Early childhood exposure to media violence: What parents and policymakers ought to know. *South African Journal of Childhood Education*, *6*(1), 1-6.

Fox, R. A., Platz, D. L., & Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *The Journal of Genetic Psychology*, *156*(4), 431-441.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Higher Education.

Frisén, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). adolescents'perceptıon of bullyıng: who ıs the vıctım? who ıs the bully? what can be done to stop bullyıng?. *Adolescence*, *42*(168), 749.

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime-is it?. *Education and The Law*, *12*(1), 9-29.

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*(5), 584-591.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic boks

Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, *62*(1), 5-13.

Garner, P. W., & Hinton, T. S. (2010). Emotional display rules and emotion self-regulation: Associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 20*(6), 480-496.

Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives ofPpediatrics & Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*(2), 141-156.

Goleman, D. (2004). What makes a leader?. *Harvard Business Review, 82*(1), 82-91.

Goleman, D. (2016). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2016a). *İş başında duygusal zekâ*. (Çev. H. Balkara).Varlık Yayınları, İstanbul.

Griffin, R. S.,& Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379-400.

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 36*(36).

Güllüce, A. Ç. (2010). *Duygusal zekânın işyerindeki psikolojik taciz algısındaki rolünün bireyin tolerans düzeyi açısından incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: Tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(11), 336-356.

Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Hafızoğlu, Ş. (2007). *Ergenlerde duygusal zekâ, ruhsal uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi üniversitesi, İstanbul.

Harrod, N. R.,& Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, *40*(159), 503.

Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.)içinde, *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 121-142). New York: The Guilford Press.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.

Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encylopedia of education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.

İkiz, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2017). Kişilik kuramları. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-339.

Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 1-13.

Karabulut, A. (2012). *Duygusal zeka:Baron ölçeği uyarlaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *4*(2).

Kavşut, F. (2009). *Ergenlerde akran zorbalığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kaynak, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi (esenyurt ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kirves, L., & Sajaniemi, N. (2012). Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care, 182*(3-4), 383-400.

Kokkinos, C. M.,& Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, *15*(1), 41-58.

Köksal, M. S.,& Boran, A. I. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin IQ puanlarının anne-baba eğitimi ve aile geliri değişkenleri açısından karşılaştırılması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16*(1), 109.

Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, *15*(4), 489-495.

Langley, A. (2000). Emotional intelligence-a new evaluation for management development?.*Career Development International, 5*(3), 177-183.

Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, *32*(1), 51-66.

Loeber, R.,& Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*(5), 759.

Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, *35*(1), 207-211.

Mansfield, A. K., Addis, M. E., Cordova, J. V., & Dowd, L. (2009). Emotional skillfulness as a key mediator of aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *18*(3), 221-247.

Massari, L. (2011). Teaching emotional ıntelligence. *Leadership*, *40*(5), 8-12.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *17*(8), 516-526.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(2), 259-272.

Mavroveli, S.,& Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 112-134.

Mayer, J. S.,& Salovey, Y. P.(1997): What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, *27*(4), 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. E. Bar-On, & J. D. Parker, (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (s.396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232-242.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Onur, B., & Gültekin, Z.) İmge Kitabevi, Ankara.

Monks, C. P. & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying.C. P. Monks & I. Coyne (Eds.) içinde, *Bullying in different contexts* (s. 1-11). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, *14*(2), 146-156.

Naghavi, F.,& Redzuan, M. R. (2012). Father's education and construct of the early adolescent's emotional ıntelligence. *Journal of American Science*, *8*(3).

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.

O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 437-452.

Oluyinka, O. A. (2009). Mediatory role of emotional intelligence on the relationship between self-reported misconduct and bullying behaviour among secondary school students. *Ife Psychologia*, *17*(2), 106.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4*(6), 196-200.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical ıssues. Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (Eds.) içinde, *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 9-34). Routledge.

Önder, F. C. & Yıldırım, S. Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı yordamada duygusal zekânın rolü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(38),* 131-146.

Özabaci, N. (2006). Emotional intelligence and family environment. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 169-175.

Özben, Ş., & Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 18-28.

Özen, Ö. & Kartelli, F. (2017). Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunun analizi. *Marmara İletişim Dergisi, 27*, 81-93.

Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Peer bullying in primary schools in low socio-economic level. *Elementary Education Online, 9*(2), 576-586.

Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Page, A. Z., & İnce, M. (2008). Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(22), 81-94.

Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu* (Çev. Sibel, Balcı ve Berat, Ahi.). Ankara: Nobel Yayınları.

Pekel-Uludağlı, N.,& Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarından yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(56), 77-92.

Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status.* Unpublished doctoral dissertation, University of Bern, Bern, Switzerland. 9 Aralık 2016 tarihinde http://www.zb.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf adresinden erişilmiştir.

Perren, S.,& Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology, 64*(1), 51-64.

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.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277-293.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*(3), 537-547.

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review, 23*(3), 138-142.

Pfeifer, R.,& Scheier, C. (2001). *Understanding intelligence*. MIT press.

Phelps, C. E. R. (2001). Children's responses to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(2), 240-252.

Piaget, J. (2005). *The psychology of intelligence*. Taylor & Francis e-Library.

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *2*(2), 531-562.

Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun okul zorbalığı. Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri. (09–11 Temmuz 2003) İnönü Üniversitesi, Malatya

Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara, Turkey. *Egitim ve Bilim*, *35*(156), 175.

Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.

Saarni, C. (1999). A skill-based model of emotional competence: a developmental perspective. 20.06.2018 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf adresinden erişilmiştir.

Salı, G., & Akyol, A. K. (2014). Çalışan ve çalışmayan çocukların cinsiyetlerine göre arkadaşlık ilişkileri, sosyal destek algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173).

Salmon, A.& West, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, *4*(1), 73-75.

Salovey, P.,& Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211.

Santesso, L. D., Dana, L. R., Schmidt, L. A., & Segalowitz, S. J. (2006). Frontal electroencephalogram activation asymmetry, emotional intelligence, and externalizing behaviors in 10-year-old children. *Child Psychiatry and Human Development*, *36*(3), 311-328.

Santrock, J. W. (2011). Bebeklikte sosyoduygusal gelişim (G. Şendil, Çev.). G. Yüksel (Çev. Ed.) içinde, *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (s. 177- 204). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.

Santrock, J. W. (2011). Erken çocuklukta sosyoduygusal gelişim (A. E. Aslan, Çev.). G. Yüksel (Çev. Ed.) içinde, *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (s. 241-272). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara.

Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, *45*(4), 453-460.

Sattler, J. M. (1992). Assessment of children . San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher. *Inc. Millón Adolescent Clinical Inventory (MACI)*.

Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, *36*, 194-200.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*(2), 167-177.

Schwartz, D. (1993). Antecedents of aggression and peer victimization: A prospective study. Paper presented at the biennial meetings of the Society for research in Child Development, New Orleans.

Seals, D.,& Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, *38*(152), 735.

Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Analysis of emotional socialization behaviors of mother-fathers and social skills of preschool children. *Egitim ve Bilim*, *41*(185).

Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *51*(51), 477-499.

Sharp, S., & Smith, P. K. (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.

Shujja, S., Atta, M., & Shujjat, J. M. (2014). Prevalence of bullying and victimization among sixth graders with reference to gender, socio-economic status and type of schools. *Journal of Social Sciences*, *38*(2), 159-165.

Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *10*(12), 6820-6831.

Siu, A. F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, *47*(6), 553-557.

Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. C. P. Monks & I. Coyne (Eds.) içinde, *Bullying in different contexts* (s. 36-60). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen–Country international comparison. *Child Development*, *73*(4), 1119-1133.

Sullivan, A. K. (1999). *The emotional ıntelligence scale for children* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9916408).

Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist, 52*(10), 1030.

Sternberg, R. (2008). Applying psychological theories to educational practice. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 150-165.

Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., &Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and across methodologies. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.) içinde, *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 305-327). New York, NY: Routledge.

Şahin, F. T., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarina etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3),* 395-414

Şanlı, D., & Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Faculty of Education Journal*, (32).

Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, *21*(4), 325-338.

Tekin Acar, F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması.*Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Tetik, S., Ökmen, M., & Bal, V. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 17-29.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses.*Harper's Magazine*, 227-235. https://harpers.org/archive/1920/01/intelligence-and-its-uses/ adresinden 29.06. 2017 tarihinde erişilmiştir.

Thorndike, R. L.,& Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34*, 275-284.

Totan, T., Yöndem, D. Z. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *8*(2).

Trawich-Swith, J. (2013). Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim (Ö. Özgün, Çev.). B. Akman (Ed.) içinde, *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 168-195). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara

Trawich-Swith, J. (2013). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim (H. Z. İnan, Çev.). B. Akman (Ed.) içinde, *Erken çocukluk döneminde gelişim* (s. 294-327). Nobel Akademi Yayıncılık: Ankara

Toksöz, E. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ve aile tutumu arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eskişehir ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri, 1*, 12-20.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, *35*(10), 1365-1372.

Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, H.,& Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 470-483.

Uysal, H.,& Dinçer, Ç. (2015). Akran zorbalığını belirlemede bir araç; hikâyeleştirilmiş varsayımsal durumlar formu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 52-74.

Walker, R. E.,& Foley, J. M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, *33*(3), 839-864.

Winters, J., Clift, R. J., & Dutton, D. G. (2004). An exploratory study of emotional intelligence and domestic abuse. *Journal of Family Violence*, *19*(5), 255-267.

Wolke, D., Tippett, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, *2*(10), 917-929.

Wonderlich, S. J. (2007). *Predıctors of bullyıng behavıors: a follow-up study on early chıldhood play behavıors of preschoolers* (Master Degree). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1450007).

Yazıcı, A. (2007). William James'in Descartes'ın duygu kuramına eleştirisi. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi (Yayımlanmıyor),18*(0), s.33-50

Zhu, J.,& Thagard, P. (2002). Emotion and action. *Philosophical Psychology*, *15*(1), 19-36.

Zunich, M. (1966). Child behavior and parental attitudes. *The Journal of Psychology*, *62*(1), 41-46.

EK 1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Çocuğunuzun yaşı: .....

2. Çocuğunuzun cinsiyeti

( ) Erkek ( ) Kız

3. Babanın öğrenim durumu:

1. ( ) İlkokul mezunu 2. ( ) Ortaokul/lise mezunu

3. ( ) Yüksekokul mezunu 4. ( ) İleri eğitim görmüş (master, doktora)

5. ( ) Okuma-Yazma bilmiyor

4. Annenin öğrenim durumu

1. ( ) İlkokul mezunu 2. ( ) Ortaokul/lise mezunu

3. ( ) Yüksekokul mezunu 4. ( ) İleri eğitim görmüş (master, doktora)

5. ( ) Okuma-Yazma bilmiyor

5. Çocuğunuzun sahip olduğu kardeş sayısı

1. ( ) 1 Kardeş 2. ( ) 2 Kardeş 3. ( ) 3 Kardeş

4. ( ) 4 Kardeş ve fazlası

6. Çocuğunuzun üvey kardeşi var mı?

1. ( ) Evet, var. Varsa sayısını yazınız. (……) 2. ( ) Hayır, yok.

7. Çocuğunuzun kaçıncı çocuk olduğu

1. ( ) 1. Çocuk 2. ( ) 2. Çocuk 5. ( ) Diğer

3. ( ) 3. Çocuk 4. ( ) 4. Çocuk

8. Anne, baba ve çocuklar dışında evde kalan aile bireyi var mı, varsa yakınlığı

1. ( ) Evet, var. Varsa kim? (……) 2. ( ) Hayır, yok.

EK 1'in DEVAMI

9. Oturduğunuz ev kime ait?

1. ( ) Kira 2. ( ) Kendimize ait 3. ( ) Lojman

10. Evinizde oda sayısı (mutfak hariç)

1. ( ) Tek oda 2. ( ) Tek oda ve salon 3. ( ) İki oda ve salon

4. ( ) Üç oda ve salon 5. ( ) 4 ve daha fazla oda ve salon

11. Evinizde çocuğunuza ya da çocuklara ait oda var mı?

1. ( ) Kendi odası var 2. ( ) Kardeşleriyle birlikte odası var 3. ( ) Ayrı oda yok.

12. Oturduğunuz evin ısıtma düzeni

1. ( ) Soba 2. ( ) Kalorifer 3. ( ) Kat kaloriferi

13. Ailenin ortalama aylık geliri

1. ( ) 1.404 TL ve altı
2. ( ) 1.405- 2808 TL
3. ( ) 2809- 5616 TL
4. ( ) 5617 TL ve üzeri

14. Babanın mesleği

1. ( ) İşçi
2. ( ) Çiftçi
3. ( ) Memur (Unvanı: ……..)
4. ( ) Esnaf/tüccar
5. ( ) Serbest meslek
6. ( ) Diğer, yazınız. (……..)

15. Annenin mesleği

1. ( ) Ev kadını
2. ( ) İşçi (toprak, sanayi, vb.)
3. ( ) Memur (Unvanı: ……..)
4. ( ) Esnaf/tüccar
5. ( ) Serbest meslek (doktor, avukat vb.)
6. ( ) Diğer, yazınız. (……..)

16. Anne babanın evlilik durumları

1. ( ) Birlikte yaşıyor, evli 2. ( ) Ayrı yaşıyor, evli 3. ( ) Boşanmış

EK 1'in DEVAMI

17. Çocuğun şiddet içeren oyun ve televizyon programlarına karşı ilgisi

1. ( ) İlgisi yok
2. ( ) Az da olsa ilgisi var
3. ( ) Orta düzeyde ilgisi var
4. ( ) Aşırı düzeyde ilgisi var

18. Çocuğun okula uyum düzeyi

1. ( ) Okula uyum sağlamada oldukça problem yaşıyor
2. ( ) Okula uyum sağlamada nadiren problem yaşıyor
3. ( ) Okula uyum konusunda herhangi bir problemi yok.

19. Çocuğun okula devam düzeyi

1. ( ) Genellikle okula gitmek istemiyor
2. ( ) Nadiren okula gitmek istemiyor
3. ( ) Okula istekli bir şekilde gidiyor

EK 2 HİKÂYELEŞTİRİLMİŞ VARSAYIMSAL DURUMLAR FORMU KULLANIM İZİN BELGESİ

T. C.
ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

09.02.2017

Sayın **Selahattin SEMİZ**

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu'nun (HVDF) (Uysal & Dinçer, 2015) yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılması bizler tarafından, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçek sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Tezin tamamlanmasından sonra bir örneğinin tarafımıza gönderilmesini rica ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Hatice UYSAL
Ömer Halisdemir Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Kaynak: Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2015). Akran Zorbalığını Belirlemede Bir Araç; Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 52 -74.

Hikâyeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu (HVDF) (Uysal & Dinçer, 2015) yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynak gösterilerek kullanılacak yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada, izin alınmadan kullanılmayacak, tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Selahattin SEMİZ
Kastamonu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

EK 3 SULLİVAN DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ

T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

20.02.2017

Sayın Selahattin SEMİZ

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarını yüksek lisans tez çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Doç. Dr. İlkay Ulutaş

Gazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, **35**(10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adı geçen ölçme araçları yüksek lisans tez çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanacak, yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Selahattin SEMİZ

Kastamonu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

EK 4 KATILIMCILARA YÖNELİK BİLGİLENDİRME

KATILIMCILARA YÖNELİK BİLGİLENDİRME

Katılmakta olduğunuz çalışma Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında görev yapmakta olan *Arş. Gör. Selahattin SEMİZ'in* yüksek lisans tezi kapsamında yapılmakta ve *Doç. Dr. E. Nihal LİNDBERG'in* danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışmayla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Alan yazında ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılan çalışmalara bakıldığında akranlarla olan ilişkiler ya da ikili ilişkiler söz konusu olduğunda duygusal zekâ ya da aile ile ilgili değişkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca uzmanlar ileriki dönemlerde akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin çözümüne yönelik olarak erken çocukluk döneminden itibaren evde veya okulda çocukların duygusal zekâlarını geliştirecek programlar ya da etkinliklerin problemin çözümünde etkili olacağını önermektedirler. Ayrıca akran ilişkilerinde yaşanan problemlerden biri olan akran zorbalığının da alan yazında aile ile ilgili değişkenlerle sıklıkla ilişkilendirildiği görülmektedir. Çocuğun sahip olduğu aile yaşantısı bireyin hayatını her yönden etkilemektedir. Bu çalışmada erken çocukluk döneminde yer alan 5-6 yaş grubu çocuklarının akranları ile yaşadıkları problemlerden biri olan akran zorbalığının, duygusal zekâ ve aile değişkenleri ile ilişkisi olup olmadığı incelenecektir. Okul öncesi dönemden itibaren bu değişkenlerin akran ilişkilerinde önemi gösterilerek alana katkı sağlanacak ve önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmanın Amacı: Çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde akran ilişkilerinde yaşanan problemlerden biri olan akran zorbalığının duygusal zeka ve aile değişkenleri temelinde incelenerek bu değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırma Kapsamında Yapılacak Uygulamalar: Araştırma Kastamonu Merkez'de yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının 5 yaş gruplarına uygulanacaktır. Araştırma kapsamında ilk olarak *"Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu*" çocuklara birebir olarak uygulanacak ve uygulamaya katılan çocukların ebeveynlerinden kişisel bilgi formu ve ebeveyn tutum ölçeğini doldurmaları istenecektir. "*Hikayeleştirilmiş Varsayımsal Durumlar Formu"* ile çocukların akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklar belirlenerek, çocukların duygusal zekalarını incelemek amacıyla Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği kullanılacaktır. Daha sonra çalışma sonunda elde edilen veriler gerekli analizlerle incelenerek değişkenler arası ilişkiler belirlenecektir.

Not: Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan örneklem grubu içerisinde yer alan çocuklar ya da ebeveynlerinden hiçbir şekilde isim bilgisi alınmayacaktır. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bilgiler başka bir yerde kullanılmayacak ya da 3. kişilerle paylaşılmayacaktır.

EK 5 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİN BELGESİ

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 75048956-44-E.5209976
Konu : Anket İzni (Selahattin SEMİZ)

14.04.2017

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 22.03.2017 tarihli ve 26350463-044-E.1920 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selahattin SEMİZ'in "Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığının Duygusal Zeka ve Çeşitli Aile Değişkenleri Temelinde İncelenmesi" konulu anket çalışmasını ilimiz merkez ilçedeki Okul Öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrenci ve öğretmenlere 2016-2017 eğitim öğretim yılında gönüllük esasına göre eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan uygulaması ile ilgili Valilik Olur'u ilişikte gönderilmiştir.

Ekte gönderilen imzalı ve mühürlü anketin uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Cengiz BAHÇACIOĞLU
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Valilik Olur'u (1 sayfa)
2- Anket Çalışması (15 sayfa)

T.C.
17 Nisan 2017

Sarıçlar Mah Bayındır Sok. No:8 37100 Kastamonu
Telefon No: (0366) 214 1001 Faks No: (0366)214 6494

Bilgi için: Uğur GÖKNER
Memur

Mesut ŞEKER
Müdür Yardımcısı

EK 6 ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ



Adı Soyadı : Selahattin SEMİZ

Doğum Yeri ve Yılı : ANKARA-1993

Medeni Hali : Bekâr

Yabancı Dili : İngilizce

E- Posta : selahattinsemiz@kastamonu.edu.tr

Eğitim Durumu

Lise : Kastamonu Göl Anadolu Öğretmen Lisesi 2007-2011

Lisans : Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2011-2015

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi 2016- 2018 (halen)

Yayınları

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Ünver, N. & Semiz, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan drama dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının sosyal zekâ alanlarına etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5),* 2585-2594. (Yayın No: 3430693)

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında (proceedings) Basılan Bildiriler

Semiz S. & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde duygusal zekâ kavramı ve öğretmenin rolü hakkındaki görüşleri. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara. (Yayın No:4095283)