



Okulöncesi Eğitime Devam Eden Atipik ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Saldırganlıklarının ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Belirlenmesi*

Ümit ŞAHBAZ**

Gülşah YÜCE***

• *Geliş Tarihi:* 20.05.2020 • *Kabul Tarihi:* 26.11.2020 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 26.11.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıklarını ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ve Isparta il merkezleri ile Manisa ili Soma ilçesindeki resmi anaokullarında ve ilköğretime bağlı anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan 60 atipik ve 60 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen Çocuk Davranış Ölçeği, Ladd ve Kochenderfer (2002) tarafından geliştirilen Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS 16.0'a girilerek, Mann Whitney U ve İki Faktörlü ANOVA tekniği ile korelasyon hesaplamaları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları arttıkça akran şiddetine maruz kalma düzeyleri de artmaktadır. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile cinsiyetleri ve yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca akran şiddetine maruz kalma düzeyi çocukların atipik ya da tipik gelişim gösterme durumuna göre farklılık göstermemiştir.

Anahtar sözcükler: akran şiddeti (zorbalığı), atipik gelişim gösteren çocuk, okulöncesi eğitim, saldırganlık, tipik gelişim gösteren çocuk

Atıf:

Şahbaz, Ü. ve Yüce, G. (2021). Okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıklarının ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 235-255. doi:10.9779.pauefd.740329

* Bu çalışma, 'Okulöncesi Eğitime Devam Eden Özel Gereksinimli Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Akran İlişkileri Ve Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeylerinin Belirlenmesi' tez çalışmasından üretilmiştir.

** Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur-Türkiye, sahbazumut@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1775-8884

*** Öğr., Soma Nene Hatun Anaokulu, Manisa-Türkiye, gulsahyildirim87@gmail.com, ORCID:0000-0003-0274-6239

Giriş

Okulöncesi dönem, insan yaşamının temelini oluşturur ve çocuğun gelişiminin hızlı, öğrenme kapasitesinin en fazla olduğu dönemdir (Oktay, 2005; Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009). Bu dönemde çocuğun okulöncesi eğitim alması, onun toplumsallaşması ve sosyalleşmesi bakımından oldukça önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumları çocuklara yönelik düzenledikleri uygun eğitim ortamları ile çocuklar hem kendi varlığının bilincine varır hem de toplumun kendisinden neler beklediğini öğrenirler. (Yıldırım ve Durmuşoğlu, 2009). Bu dönemde hem tipik hem de atipik gelişim gösteren çocuklar yaşadığı toplumun beklentilerine uygun davranışlar geliştirirler. Tipik gelişim gösteren çocuklar yaşından beklenen gelişim seviyesine uygun olarak davranış sergileyen çocuklardır. Atipik gelişim gösteren çocuklar ise tanılanmış bir gelişimsel yetersizliği ya da geriliği bulunan; gelişimsel gerilik için risk taşıyan çocuklardır (Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez ve Yalçın, 2018).

Okulöncesi eğitim ile özel eğitim çocuğun gelişimsel beceri kazanması, topluma uyum sağlaması, öz bakım becerilerini yerine getirmesi ve sosyal yaşam kalitesini artırması (Wolery, 1993) amaçları ile benzerlik göstermektedir. Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (ÖEHY,2020). Her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanılanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır. ÖEHY, 2020'de atipik gelişim gösteren bireyler; ağır düzeyde otizmlili, ağır düzeyde zihinsel engelli, bedensel engelli, çok ağır düzeyde zihinsel engelli, görme engelli, hafif düzeyde otizmlili, hafif düzeyde zihinsel engelli, işitme engelli, orta düzeyde otizmlili, orta düzeyde zihinsel engelli, özel yetenekli olarak sınıflandırılmaktadır.

Atipik bireylerin özel gereksinimli olduğunun fark edilmemesi ya da geç fark edilmesi gelişim açısından önemli olan okulöncesi yıllarının iyi değerlendirilememesi anlamına gelmektedir (Allen, 1992; akt. Duman-Sever, 2007). Atipik bireylerin okulöncesi yıllarında eğitime başlaması daha sonraki eğitim kademeleri için de temel oluşturmaktadır. Bu yüzden okulöncesinde özel eğitim önem kazanmaktadır.

Okulöncesi özel eğitim, 0-5 yaş arasındaki çeşitli yetersizlikleri bulunan çocuklar, akranlarına göre gelişimsel geriliği olan çocuklar ile sosyolojik ve biyolojik nedenler

yüzünden gelişimleri risk altında olan çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetlerin tümünü kapsayan sistemdir (Sucuoğlu, 2010). Gelişimin en hızlı dönemi olan okulöncesi yıllarda özel eğitime başlanması, çocukların çevre ile etkileşime bağlı olarak, erken gelişim göstermelerine de yardımcı olmaktadır (Özgür, 2004). Tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların bir arada eğitimi almaları kaynaştırma uygulamasıyla mümkündür. Kaynaştırma eğitimi birçok ülkede yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde uygulanan, atipik ve tipik akranların aynı ortamda öğrenme deneyimlerini sağlayan bir uygulamadır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019). Kaynaştırma uygulamasının amacı, atipik gelişim gösteren çocukların eğitsel ve sosyal yönden toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (ÖEHY, 2006). Kaynaştırma uygulamalarının temelinde, atipik gelişim gösteren çocukların arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği, eğitim ve öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların birlikte çalışmaları ve daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırdığı, tipik gelişim gösteren çocukları gözleyerek ve model alarak toplumca benimsenen davranış repertuarını genişlettikleri görüşleri yatmaktadır (Şahbaz, 1997; 2004). Bu bağlamda tipik gelişim gösteren çocukların, atipik akranlarını benimseyerek aralarına almaları, bu çocukların sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir unsurdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2009).

Okulöncesi dönemden başlayarak yaşamın diğer dönemlerinde de hızla gelişen akran ilişkileri, çocuğun tüm gelişim alanı üzerinde etkilidir (Gülay, 2010). Okul yaşantısının başlamasıyla birlikte akran ilişkilerinin önemi de artmakta (Murray ve Greenberg, 2000) çocukların bu dönemde geliştirdikleri olumlu akran ilişkileri onların psiko-sosyal ve ahlaki gelişimlerine yön vermektedir. Çocuklar kendilerini ifade etmeyi ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini doğru algılamayı akranlarıyla olan ilişkilerinde öğrenmektedirler. Okulöncesi dönemde akranlarıyla zengin içerikli bir ilişki ortamı sağlanan çocukların, okulöncesi eğitim kurumuna geldiklerinde ortama daha çabuk uyum sağladıkları ve daha kolay ilişki kurdukları görülmektedir (Gürşimşek, 2002).

Okulöncesi dönemde uygulanan kaynaştırma uygulamalarında, tipik ve atipik gelişim gösteren çocuklar olumlu tutum sergilemekte, sosyal etkileşime girebilmekte, atipik gelişim gösteren çocuğun dil ve beceri gelişimi artmaktadır (Sasso ve Rude, 1988, English, Goldstein, Shafer ve Kaczmarek, 1997). Bu sebeple tipik gelişim gösteren çocuklar kadar, atipik gelişim gösteren çocukların da akranları ile etkileşimde bulunması, iletişime geçmesi, gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Ancak atipik gelişim gösteren çocuklar sahip oldukları yetersizliklerin tür ve derecelerine bağlı olarak, empati, sırasını bekleme, dinleme,

duygularını uygun biçimde ifade etme gibi temel sosyal becerileri edinmekte güçlük yaşamaktadırlar (Gülay, 2010). Bu durum atipik gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinde sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir. Yaşanacak olumsuz akran ilişkileri tipik ve atipik gelişim gösteren çocukların birbirlerini tanımalarına imkan vermeyecek, aralarındaki problemleri saldırganlıkla çözme yoluna gitmelerine neden olacaktır. Saldırgan davranışlar, kişilerin diğer insanların davranışlarını, duygularını yanlış yorumlamalarından kaynaklı olabilmektedir (Gülay, 2010).

Saldırganlık bireyin, bir davranışı bir başkasını incitmek ya da fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermek amacıyla yapılmasıdır (Aktaş, 2001). Saldırgan davranışlar, olumlu sosyal davranışların tersi davranışlar göstermektedir. Olumlu sosyal davranışlar, diğerlerinin iyiliğini gözetirken, saldırgan davranışlar diğerlerine saygıdan uzak, diğerlerinin haklarını gözetmeyen yıkıcı, zarar verici davranışlardır. Okulöncesi dönemden itibaren saldırgan davranışlar, empati ve sempati davranışları ile negatif korelasyon göstermeye başlar ve bu ters korelasyon yaş ilerledikçe yetişkinliğe doğru güçlenir (Gözün-Kahraman ve Kurt, 2013). Çocukların akranlarına karşı saldırganlığı devamlı kullanması; akranı reddetme, kabahat işleme, suçluluk, zihinsel hastalık, yetersiz başarı, okulu bırakma da dâhil olmak üzere ilerideki uyumsuzluğun en iyi göstergelerinden biri olarak ortaya çıkar (Ladd ve Profilet, 1996).

Saldırgan davranışlar sadece akrana ya da karşıdaki kişiye yapılan üstünlük amacı gütmeyebilir. Bazı yetersizlik durumlarında da ortaya çıkabilir (Ladd ve Profilet, 1996). Atipik gelişim gösteren çocuklar sahip oldukları yetersizlikler nedeniyle kendilerini ve gereksinimlerini ifade edememe ve diğer bireylerle iletişim kuramama gibi nedenler sonucu saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Bu çocuklarda saldırganlığın temel amacı dikkat çekmedir. Kişilik ve çevresel faktörlerde bu durumda etkili olmaktadır (MacMillan, 1982). Uygun iletişim ve sosyal becerilere sahip olmayan atipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının reddedilmeleri ise akranlarına karşı saldırgan ve öfkeli davranışlara ve akran şiddetine (zorbalığa) neden olabilmekte, hatta bazı çocuklar açısından, şiddete maruz kalma, bu yaşlardan itibaren sürekli hale gelebilmektedir (Şirvanlı-Özen, 2006).

Saldırganlık ve akran şiddetine birbirine benzeyen kavramlar olsa da konu ile ilgili yapılan çalışmalarda şiddet ve saldırganlık bağımsız kavramlar olarak ele alınmıştır. Şiddet, insanda doğal olarak var olduğu kabul edilen saldırganlık eğiliminin bireysel ya da toplumsal boyutta, ancak diğerine zarar verecek biçimde dışa vurulması, yansıtılması olarak tanımlanabilir (Ayan, 2007).

Akran şiddetine maruz kalma, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından tekrarlı ve uzun süre olumsuz eylemlere (örneğin, dışlama, fiziksel şiddet gösterme, dalga geçme gibi) maruz bırakılmasıdır (Olweus, 1995). Akran şiddetine maruz kalanlar (kurbanlar) zorbalıların aksine yaşıtlarına kıyasla daha kısa, daha az olgun ve daha küçük görünürler (Olweus, 1993). Kurbanlar fiziksel olarak sınıf arkadaşlarına ve akranlarına göre gözlüklü, çok kilolu ya da çok zayıftırlar (Espelage ve Aisado, 2001). Fiziksel görünüşlerinin yanı sıra, psikolojik olarak da akranlarıyla daha az dostluk kurarlar, düşük benlik saygısına sahiplerdir (Griffin ve Gross, 2004). Bu bağlamda atipik gelişim gösteren çocuklar sosyal becerilerdeki yetersizlikleri sebebiyle tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha savunmasızdırlar (Oh ve Moss, 2012). Bu nedenle sıklıkla kurban olarak seçilebilmektedirler.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde akranları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların, diğer çocuklara göre kendilerini daha çok yalnız, kaygılı, sağlıksız ve kendilerine karşı saygısız hissettikleri (Olweus, 1995), erkeklerin daha fazla zorba davranışlar sergiledikleri (Craig, 1998), zorba/mağdur olan grupların sosyal kabulü ve problem çözme yeteneğinin düşük olduğu (Andreou, 2001), kaynaştırma ortamında eğitim alan atipik gelişim gösteren çocukların, tipik gelişim gösteren arkadaşları tarafından dışlandıkları, fiziksel ve sosyal zorbalığa maruz kaldıkları (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002), fiziksel çekiciliği olmayan, kilolu, fiziksel, işitsel ve dilsel sorunlar yaşayan çocuklar daha fazla alay ve zorbalığa maruz kaldıkları (Sweeting ve West, 2001), çocukların grup içinde değil birebir etkileşim sırasında zorbalığa maruz kaldıkları (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003), çocukların saldırganlığa karşı çözümler bulmadığı, yardım istemediği, öfke ve üzüntünün arttığı, kız çocuklarının erkeklere göre akran şiddetinden duygusal olarak daha çok etkilendiği ancak erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha fazla maruz kaldıkları (Kochenderfer-Ladd, 1996) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazında akran şiddetine maruz kalma, saldırganlığın bir alt boyutu olarak ele alınmış ve ilk olarak ‘mobbing’ terimi ile “bir bireyin ya da grubun başka bir bireyle dalga geçmesi ya da onu taciz etmesi” olarak tanımlanmıştır. Zorbalığın tanımı daha sonra “bir ya da birden fazla öğrenci tarafından gerçekleştirilen, zaman içinde tekrarlanan ve devamlılığı olan, olumsuz sosyal davranışlara maruz kalan bireylerin durumu” olarak tanımlanmıştır (Olweus, 1973; 1991).

Ulusal ve uluslararası alan yazında okulöncesi eğitimde saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma ile ilgili olarak yapılan araştırmaların saldırgan davranışlarla ilgili tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklar (Persson, 2005; Yavuz; 2007; Yıldırım-Doğru ve

ark., 2013) ve ergenlikte saldırganlık (Efilti, 2006; Dalbudak, 2012; Özkatar-Kaya, 2010; Yeğen, 2008) üzerine; akran şiddeti ile ilgili okulöncesinde akran zorbalığı (Gillies-Rezo ve Bosacki, 2003; Gültekin-Akduman, 2012; Peren ve Alsaker, 2006; Salı, 2014; Uysal ve Dinçer, 2012), ilköğretimde akran zorbalığı (Kılıç, 2010; Keskin, 2010) ve ergenlerde akran zorbalığı (Arslan, Hallett, Akkas ve Altınbaş-Akkas, 2012; Olweus, 1995; Stapinska, Araya, Herona, Montgomery ve Stallard, 2015; Totan, 2008) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki saldırganlık ve akran şiddeti kavramları tipik ve atipik gelişim gösteren çocuklarda ayrı ayrı ve çocukluk döneminden itibaren incelenmeye başlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın, okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocuklarda saldırganlık ile akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Akran şiddetine maruz kalma düzeyleri çocukların atipik ve tipik gelişim gösterme durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada, okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran ilişki düzeylerini belirlemek amacıyla, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Burdur, Isparta il merkezindeki ve Manisa ili Soma ilçe merkezindeki resmi anaokullarında ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında kaynaştırma uygulamalarına katılan atipik gelişim gösteren çocukların sınıflarında öğrenim gören tipik gelişim gösteren akranları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından kaynaştırma raporu verilen 60 atipik gelişim gösteren çocuk ve bu çocukların sınıflarında öğrenim gören 194 tipik gelişim gösteren çocuk arasından seçkisiz (random) yöntemle belirlenen 60 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan atipik gelişim gösteren çocuklardan 23 (%19,2)' ü kız, 37 (%30,8)' si erkek; tipik gelişim gösteren çocuklardan 21(%17,5)'i kız, 39 (%32,5)'u erkektir. Yine araştırmaya katılan atipik gelişim gösteren çocuklardan 26 (%21,7)'sı 48-59 aylık, 34 (%28,3)' ü 60-72 aylık; tipik gelişim gösteren çocuklardan 16 (%13,3)'sı 48-59 aylık, 44 (%36,7)'ü 60-72 aylıktır.

Tipik gelişim gösteren 60 çocuk belirlenirken, öncelikle araştırma kapsamına alınan 194 tipik gelişim gösteren çocuğun isimleri sırasıyla bir kâğıda yazılmış ve her bir çocuğa birden başlayarak 194'e kadar numara verilmiştir. Daha sonra küçük kâğıtlara 1'den başlayarak 194'e kadar sayılar yazılarak bir torbanın içerisine atılmıştır. Torbanın içerisindeki kâğıtlar iyice karıştırıldıktan sonra kâğıtlar sırasıyla torbadan çekilmiştir. Torbadan çekilen numaraya karşılık gelen öğrenciler çalışma grubuna seçilmiştir. Bu işlem çalışma grubuna seçilecek son öğrenci belirlenene kadar tekrar edilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ölçme aracı olarak "Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği, Akran şiddetine maruz kalma ölçeği ve Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır.

Ladd ve Profilet çocuk davranış ölçeği

Araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran ilişkilerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 'Çocuk Davranış Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları saldırganlık için .87, akranlara yardımı amaçlayan sosyal davranış için .91, asosyal davranış için .84, korkulu-kaygılı davranış için .78, dışlanma için .89, aşırı hareketlilik için .82 dir. Ölçek 3' lü likert tipi bir ölçek olup

toplam 44 sorudan oluşmaktadır. Ölçek, 1. Akranlarına Karşı Saldırgan Davranış Gösterme, 2. Akranlarına Karşı Yardımı Amaçlayan Sosyal Davranış Gösterme, 3. Akranlarına Karşı Asosyal Davranış Gösterme, 4. Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Davranış Gösterme, 5. Aşırı Hareketli Olma, 6. Akranları Tarafından Dışlanma olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır.

Çocuk Davranış Ölçeği toplam puan üzerinden değerlendirilmemektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin toplam puanları ayrı ayrı kullanılmaktadır. Alt ölçeklerden çıkan toplam puanın yüksekliği, o davranışın çocukta gerçekleşme sıklığını ortaya koymaktadır.

Akranların şiddetine maruz kalma ölçeği

Araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla ikinci veri toplama aracı olarak Ladd ve Kochenderfer (2002) tarafından geliştirilen, Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .719 bulunmuştur. Ölçek 3’lü likert tipi ölçek olup, toplam 4 sorudan oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda çocukların kişisel özelliklerine yönelik bilgiler (yaş grubu, cinsiyet, yetersizlik türü) yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 16.0 (Statistical Packages for The Social Sciences) analiz edilmiştir. Okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için iki yönlü ANOVA, ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U-testi ve korelasyon hesaplamaları kullanılmıştır.

Bulgular

Atipik ve tipik gelişim çocuklarının saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerini incelemek için basit korelasyon tekniği, saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılmasında parametrik gruplarda İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo.1 *Tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin birbirleriyle ilişkileri*

Alt boyutlar	n	1	2
1.Saldırganlık	60	1	
2.Akran Şiddeti	60	,475**	1

** $p < .01$

Araştırmaya katılan tipik gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,475$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, tipik gelişim gösteren çocukların saldırgan davranışları artarken, akranlarının şiddetine maruz kalmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo.2 *Atipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin birbirleriyle ilişkileri*

Alt boyutlar	n	1	2
1.Saldırganlık	60	1	
2.Akran Şiddeti	60	,603**	1

** $p < .01$

Atipik gelişim gösteren çocukların akranlarına karşı saldırganlık davranışları ile akran şiddetine maruz kalma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,603$) olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, elde edilen bu verilere göre, atipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları artarken, akranlarının şiddetine maruz kalmalarında da bir artış olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Okulöncesi çocuklarının cinsiyetlerine göre saldırganlık puanlarının betimsel sonuçları*

	Kız			Erkek			Toplam		
	n	X	ss	n	X	ss	n	X	ss
A.G.G.Ç*	23	2,04	2,49	37	3,64	4,17	60	3,03	3,68
T.G.G.Ç**	21	2,28	3,28	39	3,30	3,71	60	2,95	3,57
Toplam	44	2,15	2,86	76	3,47	3,92	120	2,99	3,61

Not: A.G.G.Ç: Atipik gelişim gösteren çocuk, T.G.G.Ç: Tipik gelişim gösteren çocuk

Okulöncesi çocuklarının cinsiyetlerine göre saldırganlık davranış puanlarının sonuçlarını gösteren Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan atipik gelişim gösteren kız çocuklarının saldırganlık puan ortalamalarının ($X=2,04$), tipik gelişim gösteren kız çocuklarının ($X=2,28$) olduğu; atipik gelişim gösteren erkek çocuklarının saldırganlık puan ortalamalarının ($X=3,64$), tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının ise ($X=3,30$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, atipik ve tipik gelişim gösteren kız ve erkek çocukların puanları arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Atipik ve tipik gelişim gösteren kız ve erkek çocuklarının saldırganlık puanları arasında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. *Okulöncesi çocuklarının cinsiyetlerine göre saldırganlık puanlarının Anova sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
A.G.G.Ç-T.G.G.Ç	0,068	1	0,068	0,005	,943
Cinsiyet	48,008	1	48,008	3,698	,057
A.T × C	2,366	1	2,366	0,182	,670
Hata	1505,982	116	12,983		
Toplam	1556,992	119			

Atipik ve tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının cinsiyetlerinin akranlarına karşı saldırganlık düzeyine göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 4 incelendiğinde; atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$F(1,116)= 0,182$, $p>.01$]. Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan atipik gelişim gösteren kız ve erkek çocukların saldırganlık davranışlarının, tipik gelişim gösteren kız ve erkek çocuklardan fazla olmadığı, benzer düzeyde saldırgan davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 5. Okulöncesi çocukların yaş gruplarına (aylık) göre saldırganlık puanlarının betimsel sonuçları

	48-59 Aylık			60-72 Aylık			Toplam		
	n	X	ss	n	X	ss	n	X	ss
A.G.G.Ç.	26	1,69	2,42	34	4,05	4,16	60	3,03	3,68
T.G.G.Ç	16	3,56	3,48	44	2,72	3,62	60	2,95	3,57
Toplam	42	2,40	2,98	78	3,30	3,89	120	2,99	3,61

Tablo 5'te elde edilen bulgular göreceli olarak karşılaştırıldığında, atipik gelişim gösteren çocukların yaşları artarken saldırganlık davranışları da artmakta, tipik gelişim gösteren çocuklarda ise yaş artarken saldırgan davranışları azalmaktadır.

Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların, yaş grupları ile akranlarına karşı saldırganlık davranış puan ortalamaları arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okulöncesi çocukların yaş gruplarına (aylık) göre saldırganlık puanlarının Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
A.G.G.Ç-T.G.G.Ç	1,895	1	1,895	0,150	,699
Yaş grubu	15,316	1	15,316	1,212	,273
A.T × Y	66,956	1	66,956	5,298	,023
Hata	1466,086	116	12,639		
Toplam	1556,992	119			

Atipik ve tipik gelişim gösteren okulöncesi çocuklarının akranlarına karşı saldırgan davranışlarının yaş gruplarına göre ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 6 incelendiğinde; atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık puanlarının, yaş gruplarına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$F(1,116)= 5,298, p>0.01$]. Elde edilen bu verilere göre, araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren 48-59 ve 60-72 aylık çocukların benzer düzeyde saldırganlık gösterdiği söylenebilir.

Tablo 7. Okulöncesi çocukların cinsiyetlerine göre akran şiddetine maruz kalma puanlarının U- testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	44	55,77	2454,00	1464,00	.192
Erkek	76	63,24	4806,00		

Araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin cinsiyetlerine göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında erkek çocukların sıra ortalamalarının, kız çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=1464,00, p>.05).

Tablo 8. Okulöncesi çocukların yaş gruplarına göre akran şiddetine maruz kalma puanlarının U- testi sonuçları

Yaş Grubu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
48-59 Aylık	44	59,52	2500,00	1597,00	.795
60-72 Aylık	76	61,03	4760,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin yaş gruplarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları tablo 8’ de verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında 60-72 aylık çocukların sıra ortalamalarının, 48-59 aylık çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların yaş grupları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların yaş grupları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U=1597,00, p>.05).

Tablo 9. Okulöncesi çocukların atipik ve tipik olma durumuna göre akran şiddetine maruz kalma puanlarının U- testi sonuçları

Atipik-Tipik Olma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Atipik	60	64,59	3875,00	1554,00	.138
Tipik	60	56,41	3384,00		

Araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmalarının atipik-tipik olma durumlarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında atipik gelişim gösteren çocukların sıra ortalamalarının, tipik gelişim gösteren çocukların sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların atipik-tipik olma durumları ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında oluşan bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, çocukların atipik ya da tipik olma ile akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=1554,00$, $p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hem tipik hem atipik gelişim gösteren çocuklar. Saldırgan davranışlar sergilediklerinde akranları tarafından şiddete maruz kaldıkları ve akranları tarafından dışlandıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre, atipik gelişim gösteren çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerinin, akranlarına karşı saldırganlık davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öte yandan, araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında araştırmaya katılan hem atipik hem de tipik gelişim gösteren erkek çocukların, kız çocuklara göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, atipik ve

tipik gelişim gösteren erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla saldırganlık davranışlar sergilediği, Donat-Bacıoğlu ve Özdemir (2012), Efilti (2005), Gültekin (2002), Kadan (2010), Karataş (2008), Kılıçarslan ve Atıcı (2010), Ladd ve Profilet (1996), Özkatar-Kaya (2010), Saydanoğlu (2011), Uluyurt (2012), Yıldırım-Doğru (2013) ve tipik gelişen erkek çocukların daha saldırgan olduğunu belirten Ay (2017), Özcan (2018) ve Yurtseven (2017) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık davranışları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulguya göre, atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların yaş gruplarının, saldırganlık davranışları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgusu, çocukların saldırganlık davranışları ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirten Açak (2011), Persson (2005), Saydanoğlu (2011), Uluyurt (2012) araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, Efilti (2006), Gökbüzoğlu (2008), Kadan (2010), Özkatar-Kaya (2010), Yavuz (2007), Yeğen (2008), araştırma bulgularından farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna göre araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların, cinsiyetlerinin, akran şiddetine maruz kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öte yandan araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmektedir. Araştırma bulgusu, erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha çok maruz kaldıklarını belirten Atalay (2010), Craig (1997), Çankaya (2011), Gültekin-Akduman (2012), Kochenderfer- Ladd (2004), Pişkin (2010), Salı (2014), Totan (2008) ve Yorohan (2011), ve araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalmaları ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren akranların benzer düzeyde akran şiddetine maruz kaldıkları görülmektedir. Araştırma bulgusu, Totan (2008) ve Uluyurt (2012) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan atipik ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgulara göre çocukların atipik ya da tipik olma durumlarının, akran şiddetine maruz

kalmaları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırma bulgusu, çocukların atipik ya da tipik gelişim gösterme durumları ile akran şiddetine maruz kalmaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirten, Güteryüz (2009), Sweeting ve West (2001) ve Whitney ve ark. (1994) araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken, Pivik, McComas ve Laflamme'nin (2002) kaynaştırma ortamında eğitim alan atipik gelişim gösteren çocukların, tipik gelişim gösteren arkadaşları tarafından dışlandıkları, fiziksel ve sosyal zorbalığa maruz kaldıklarını belirten çalışmalarıyla benzerlik göstermemektedir.

Sonuç olarak atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıkları arttıkça daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları, atipik ve tipik gelişim gösteren erkeklerin kızlara göre daha fazla saldırgan oldukları ve akran şiddetine maruz kaldıkları, atipik ya da tipik gelişim gösterme durumunun akran şiddetine maruz kalma düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerindeki problemlerin ortaya çıkarılmasında Burdur, Isparta ili merkezi ve Manisa ili Soma ilçesi sınırlarında kalmıştır. Farklı ve çeşitli örneklem gruplarının yer aldığı araştırmalara yer verilebilir.
2. Atipik gelişim gösteren çocukların gereksinimlerinin tür ve derecesi değişkenlerinin saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerine etkisi araştırılabilir.
3. Atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları sıkıntılar ve akran zorbalığı ile ilgili velilere ve öğretmenlere bilgilendirme seminerleri düzenlenip, seminerin etkililiği araştırılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, Milli Eğitim Bakanlığının 30/12/2011 tarih ve B.30.02.MAE.0.72.00.00.1184-6852 sayılı izini ile yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *Yazar katkısı eşittir.*

Kaynakça

- Açak, M. (2011). *İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Diyarbakır: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Altınbaş-Akkas, Ö. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal Pediatrics*, 171, 1549–1557
- Ayan, S. (2007). Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8: 206-214.
- Ay, H. (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N. ve Yalçın, G., (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Craig WM (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130.
- Dalbudak, İ., (2012). *13 -15 yaş arası görme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Donat Bacioğlu, S., ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.

- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skillstraining program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- Efiliti, E., (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Espelage, D. L., & Aisado, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49–62.
- Gillies-Rezo,S. ve Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: kindergartners’ perceptions of bullying. *International Journal of Children’s Spirituality*, 8 (2), 163-178.
- Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözün Kahraman, Ö., ve Kurt, G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 236-243.
- Gülyüz, Ş. Ö. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. (2010). *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-137.

Gürşimşek, İ., (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. I. Gürşimşek (Ed.) *DEÜ Okulöncesi Eğitim El Kitabı*, İstanbul :Ya-pa Yayınları.

Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.

Kılıçarslan, S., ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kılıcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.

Ladd, G. W., ve Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: a teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.

La Porta, R. A., Mc Gee, D.I., Martin-Siamons, A., Vorce, E., Hippel, Caz. & Darovan, J. (1996). *Okulöncesi dönemde işitme özürlü çocukların kaynaştırılması*. (Çev: H, Karatepe). Ankara: Karatepe yayınları

MEB ÖEHY (2006) Retrieved from

https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_gi_son.pdf 21 January 2020

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Psychology in the schools*, 38(5), 425-446.

Oh, I., & Moss, J., M. (2012). School bullying of students with special needs: counseling issues and effective interventions. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 2(2), 147-160.

- Oktay, A. (2005). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Özcan, O. (2018). *Çocuklarda sosyal uyum ve uyumsuzluğun yordayıcıları: saldırganlık ve ebeveyn öfkesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim*. Adana: Karahan Kitap Evi.
- Özkatar Kaya, E. (2010). *18-25 yaş arası işitme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 195-216.
- Sasso, G., & Rude, H. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 18-23
- Stapinska, L. A., Araya, R., Herona, J., Montgomery, A. A. & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 28 (1), 105-120
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Sweeting, H. & West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16 (3), 225-46.

- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-98.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne- baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483
- Whitney, I., Smith, P. & Thompson, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. In: P. Smith & S. Sharp (Ed.) *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wolary, M. (1993). *Early childhood special education: An introduction to special education*. Blackhurst, A. E. ve Berdine, W. H. (Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeğen. B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kadıköy ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım Doğru, S. S., Kaygılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö., ve Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri

Ü, Şahbaz ve G. Yüce / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 235-255, 2021 255
ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim
Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 219-236.

Yıldırım Doğru, S. S., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel
eğitim*. İstanbul: Maya Akademi.

Yorohan, R. (2011). The Relationship between Exposure to Violence, Acceptance of
Violence and Engagement in Violence: A study of Turkish Adolescence.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü.

Yurtseven, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma ve saldırganlık davranışları
arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul:
Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



An Examination on the Aggression and Exposure to Peer Victimization Levels of Children with Atypical and Typical Development Attending Preschool¹

Ümit ŞAHBAZ**

Gülşah YÜCE***

• **Received:** 20.05.2020 • **Accepted:** 26.11.2020 • **Online First:** 26.11.2020

Abstract

The present study aimed to determine aggression and exposure to peer victimization levels of children attending preschool education and displaying atypical and typical development. The study group consisted of 60 children with atypical and 60 with typical development who attended inclusive education activities in state kindergartens and preschools affiliated to primary education in Burdur and Isparta and the town of Soma in Manisa district. The data was collected using The Child Behavior Scale developed by Ladd and Profilet (1996), The Peer Victimization Scale developed by Ladd and Kochenderfer (2002), and the Personal Information Form developed by the researcher. The data were analyzed using correlation calculations with Mann Whitney U and Two-Factor ANOVA techniques on SPSS 16.0. At the end of the study, a positive relation was found between aggression and exposure to preschool children's peer victimization levels displaying atypical and typical development. The aggression level of children with atypical and typical development increases parallel with their exposure to peer victimization. No significant relation was found between atypically and typically developing children's aggression and exposure to peer victimization levels and their genders and age groups. Moreover, levels of exposure to peer victimization did not differ by children's state of having atypical or typical development.

Keywords: peer victimization (bullying), child with atypical development, preschool education, aggression, child with typical development

Cited:

Şahbaz, Ü., & Yüce, G. (2021). An examination on the aggression and exposure to peer victimization levels of children with atypical and typical development attending preschool. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 235-255. doi:10.9779.pauefd.740329

¹ This research has been produced from the master thesis work with the title of "An Examination on the Aggression and Exposure to Peer Victimization Levels of Children with Atypical and Typical Development Attending Preschool"

** Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Burdur-Turkey, sahbazumut@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1775-8884

*** Öğr., Soma Nene Hatun Preschool, Manisa-Turkey, gulsahyildirim87@gmail.com, ORCID:0000-0003-0274-6239

Introduction

Preschool period lays the foundations of human life and is the period when the child's development is fast, and learning capacity is the highest (Oktay, 2005; Yıldırım & Durmuşoğlu, 2009). Receiving preschool education during this period is critical for the child in terms of socialization. With the educational environments appropriate for children created by preschool education institutions, children both become aware of their self-existence and learn what society expects from them (Yıldırım & Durmuşoğlu, 2009). During this period, children displaying both typical and atypical development develop behaviors suitable for the expectations of the society they live. Children with typical (normal) development are those who demonstrate proper behaviors expected by their society. Normally developing children display age-appropriate behavior. Children having atypical development, on the other hand, are those who have a diagnosed developmental disability or delay; or carry a risk for a developmental delay (Bakkaloğlu, Yılmaz, Könez, & Yalçın, 2018).

Preschool education and special education are similar in terms of their goals to teach children developmental skills, make them fit into society, perform self-care skills, and increase their quality of social life (Wolery, 1993). Special education is the practice of education conducted in suitable environments by specially trained educators and curricula developed to meet individuals' educational and social needs who significantly differ from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies (SESR, 2020). While each individual has their self-specific incapability, classification is made based on their common characteristics and educational needs to offer better guidance for identification, determining their needs, and making more suitable arrangements and planning for their education. According to SERS 2020, individuals displaying atypical development are classified as those with severe autism, severe mental retardation, physical disabilities, severe mental retardation, visual impairment, mild autism, mild mental retardation, and hearing impairment, moderate autism, moderate mental retardation, and special talents.

Ignorance or delayed identification of the fact that atypical individuals have special needs means that preschool years, which are critical in development, are not properly spent (Allen, 1992; as cited in Duman-Sever, 2007). Starting education during preschool years sets

the foundations for later levels of education for atypical individuals. Thus, preschool special education gains more significance.

Preschool special education is the system including all the services offered to 0-5-year-old children who have several inabilities; show delayed development compared to their peers and whose development is at risk due to sociological and biological factors and their families (Sucuoğlu, 2010). Starting special education during the preschool period, when development is the fastest, help children exhibit early development because of their interaction with the environment (Özgür, 2004). It is possible for children displaying typical and atypical development to receive education together through inclusion. Inclusive education is a practice implemented by-laws and regulations in many countries, allowing atypical and typical peers to receive atypical and typical peers to experience learning in the same environment (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Yılmaz, 2019). Inclusive education aims to make children displaying atypical development to integrate with society educationally and socially (SESR, 2006). Inclusion practices are based on the views that inclusive education improves friendships of children with atypical development; enriches their education and learning environments, arouses enthusiasm and gumption in children with atypical and typical development to work together and attain greater achievement; and helps atypically developing children to observe and model their typical peers and enlarge their repertoires of socially adopted behaviors (Şahbaz, 1997; 2004). In this respect, being embraced and included by their normally developing peers is an irreplaceable factor for children with atypical development (Batu & Kırcaali-İftar, 2009).

Peer relationships, starting in the preschool period and improving rapidly during other periods of life, greatly impact the child's overall development (Gülay, 2010). Peer relationships' importance increases as soon as children start school (Murray & Greenberg, 2000); positive peer relationships built in this period direct children's psycho-social and moral development. Children learn to express themselves and understand others' feelings and opinions correctly through their relationships with their peers. Children who are provided with a rich environment with their peers in the preschool period are seen to adapt to the environment when they come to the preschool education institution and build relationships with more ease (Gürşimşek, 2002).

In the inclusion practices implemented during preschool, children displaying atypical and typical development exhibit positive attitudes; can get into social interaction and language and skill development of the atypically developing child increases (Sasso and

Rude, 1988, English, Goldstein, Shafer & Kaczmarek, 1997). Therefore, it is important to be engaged in peer interaction and get into communication to develop atypically developing children as much as their normally developing peers. However, depending on the type and degree of their incapability, children with atypical development may have difficulty gaining basic social skills like showing empathy, waiting for their turns, expressing their feelings properly (Gülay, 2010). This may cause the atypically developing child to have problems in peer relationships. Negative peer relations would prevent typically and atypically developing children from knowing each other and cause them to find solutions to the problem they have through aggression. Aggressive behaviors may result from individuals' misinterpretation of others' behaviors and feelings (Gülay, 2010).

Aggression is displaying a behavior to hurt others or physically or psychologically, damaging them (Aktaş, 2001). Aggressive behaviors are the opposite of positive social behaviors. Positive social behaviors pursue others' wellbeing, while aggressive behaviors are disruptive, damaging behaviors that are far from respect for others and show no regard for others' rights.

As of the preschool period, aggressive behaviors begin to show negative correlations with empathy and sympathy behaviors, and this reverse correlation becomes more powerful with increasing age towards adulthood (Gözün-Kahraman & Kurt, 2013). Children's constant use of aggression to their peers appears as one of the best indicators of future problematic behaviors, including peer rejection, committing a crime, guilt, mental disorder, academic failure, and dropping out of school (Ladd & Profilet, 1996).

Aggressive behavior may not only aim at superiority over the peer or others. They may also come out in the event of some states of incapability (Ladd & Profilet, 1996). Children with atypical development may display aggressive behaviors due to the failure to express themselves and their needs and to communicate with other individuals due to their disabilities. The main aim of aggression is to attract attention to these children. Personality and environmental factors as well contribute to this problem (MacMillan, 1982). Rejection of preschool children with atypical development who do not have appropriate communication and social skills may cause aggressive and angry behaviors and peer violence (bullying); for some children, exposure to victimization could even become continuous as of these ages (Şirvanlı-Özen, 2006).

Although aggression and peer victimization are similar concepts, studies on the topic have dealt with violence and aggression as separate concepts. Violence can be defined as the

expression or reflection of the aggression tendency, which is accepted to exist in humans naturally at the individual or social level in a way that harms others (Ayan, 2007).

Exposure to peer victimization is the exposure of a student to repeated and long-term negative actions (exclusion, physical violence, teasing, etc.) of one or more other students (Olweus, 1995). Those who are exposed to peer victimization (victims) seem shorter, less mature, and smaller than their peers, unlike bullies (Olweus, 1993). Victims usually wear glasses and are physically much fatter or weaker than their classmates and peers (Espelage and Aisado, 2001). In addition to their physical appearance, psychologically, they build peer relationships less often and have lower self-esteem levels (Griffin & Gross, 2004). In this regard, children displaying atypical development are more vulnerable than their typically growing peers due to their social disabilities (Oh & Moss, 2012). Thus, they may frequently be chosen as victims.

It is seen in the studies carried out that children who are victimized by their peers feel themselves more lonely, anxious, unhealthy and self-disrespectful (Olweus, 1995), boys display more bullying behavior (Craig, 1998), bully/victim groups have low social acceptance and problem solving skills (Andreou, 2001), children with atypical development receiving education in an inclusion environment are excluded or exposed to physical and social bullying by their normal developing peers (Pivik, McComas & Laflamme, 2002), children who are not physically attractive, are overweight and have physical, visual or language problems are more often exposed to teasing and bullying (Sweeting & West, 2001), children are exposed to bullying not in a group but during one-to-one interaction (Gillies-Rezo & Bosacki, 2003), children do not find solutions for aggression, do not ask for help, anger and sadness increase, girls are more affected by peer violence emotionally than boys while boys are exposed to peer violence more often than girls (Kochenderfer-Ladd, 1996). Also, victimization is approached as a sub-dimension of aggression in the literature. It was first defined as “mobbing” as “an individual or group teasing or disturbing another individual.” Bullying was later defined as “the state of individuals who are exposed to negative social behaviors that are exhibited by one or more students and are repeated and continued in time (Olweus, 1973;1991).

It is seen that the studies concerning aggression and peer victimization exposure in preschool education in the national and international literature have focused on preschool children displaying normal development (Persson, 2005; Yıldırım-Doğru et al., 2013; Yavuz; 2007) and aggressiveness during adolescence (Efilti, 2006; Özkatar-Kaya, 2010;

Dalbudak, 2012; Yeğen, 2008) about aggressive behavior; and on peer bullying in preschool (Gillies-Rezo and Bosacki, 2003; Peren and Alsaker, 2006; Gültekin-Akduman, 2012; Uysal & Dinçer, 2012; Salı, 2014), peer bullying in primary education (Kılıç, 2010; Keskin, 2010) and peer bullying among adolescents (Olweus, 1995; Totan, 2008; Arslan, Hallett, Akkas, & Altınbaş-Akkas, 2012; Stapinska, Araya, Herona, Montgomeryd, & Stallard, 2015) about peer violence while no study has been found examining the levels of aggression and peer victimization exposure of children attending preschool education and displaying atypical and typical development.

The present study aims to look into the levels of aggression and peer victimization exposure of preschool children displaying atypical and typical development and benefiting from the inclusion practices executed in preschool education institutions.

To this end, the following questions will be answered.

1. Is there a significant difference between the levels of aggression and peer victimization levels of atypically and typically developing children?
2. Do aggression levels of atypically and typically developing children vary by gender?
3. Do aggression levels of atypically and typically developing children vary by age group?
4. Do peer victimization levels of atypically and typically developing children vary by gender?
5. Do peer victimization levels of atypically and typically developing children vary by age group?
6. Do peer exposure levels vary by atypical and typical development of children?

Method

In order to determine the peer relationship levels of atypically and typically developing children attending pre-school education, a descriptive and correlational survey design was used by the present study. Survey models are appropriate for studies aiming to describe a previous or current state as it exists. (Karasar, 1999).

Participants

The study group consisted of typically developing children attending the classes of their atypically developing peers who participated in inclusion practices executed in the

kindergartens and preschool education in primary schools in the city centers of Bursa and Isparta and the town of Soma in Manisa district in the 2012-2013 and 2013-2014 academic years. The study group included 60 atypically developing children who were given inclusion report by Guidance and Research Centers, and 60 children selected randomly among 194, typically developing children attending the classes of their atypical peers. Out of the children with atypical development participating in the study, 23 (19,2%) were girls, 37 (30,8%) were boys, while 21 (17,5%) of the typically developing children were girls, and 39 (32,5%) were boys. 26 (21,7%) of the children with atypical development were 48-59 months old, 34 (%28,3) of them were 60-72 months old; of the typically developing children, 16 (13,3%) were 48-59 months old, and 44 (36,7 %) of them were 60-72 months old.

While selecting the 60 typically growing children, first, the names of the 194 children with typical development were written on paper, and each child was given a number from 1 to 194. Later, numbers from 1 to 194 were written on small pieces of paper, and they were put into a bag. After the papers were mixed in the bag, they were drawn one by one. The students with the numbers picked from the bag were included in the study group. This was repeated until the last student to be selected for the study group was determined, and the study group was created.

Data Collection Instruments

Ladd and Profilet Child Behavior Scale

The Child Behavior Scale developed by Ladd and Profilet (1996) and adapted to Turkish by Gülay (2008) was used to determine the preschool children's peer relationships with atypical and typical development who participated in the study. Cronbach's alpha coefficients of the scale were .87 for aggression, .91 for prosocial behavior, .84 for asocial behavior, .78 for fearful-anxious behavior, .89 for exclusion .82 for hyperactivity. The scale consists of 44 items in the Likert Type. It includes 6 sub-scales as 1. Displaying Aggressive Behavior to Peers, 2. Displaying Prosocial Behavior to Help Peers, 3. Displaying Asocial Behavior to Peers, 4. Displaying Fearful-Anxious Behavior to Peers, 5. Hyperactivity, and 6. Being excluded by Peers.

The Child Behavior Scale has been rated over the total score. Total scores of the sub-scales are used separately. The total score obtained from the sub-scales shows the frequency that the behavior occurs in the child.

Exposure to Peer Victimization Scale

In order to specify peer victimization exposure levels of the atypical and typical children participating in the study, The Exposure to Peer Victimization Scale was developed by Ladd and Kochenderfer (2002) and adapted to Turkish by Gülay (2008) was used as the second data collection instrument. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale was found as .719. The scale is a 3-point Likert Type one consisting of 4 items.

Personal Information Form

The researcher developed the personal information form to determine preschool children's demographical characteristics with atypical and typical development who participated in the study. The form asks for information concerning children's characteristics (age group, gender, type of disability).

Data Analysis

The data obtained from the study were analyzed by the researcher using SPSS 16.0 (Statistical Packages for The Social Sciences). Two-way ANOVA was used for dependent samples and Mann Whitney U-test for independent samples in order to determine the aggression and peer victimization exposure levels of children with atypical and typical development attending preschool education.

Findings

The simple correlation was used to examine the aggression and peer victimization exposure levels of children with atypical and typical development. Two way ANOVA was applied in the parametric groups to compare aggression and peer victimization levels by some variables. The results are presented in the Tables below.

Table 1. *Relationships between aggression and peer victimization exposure levels of children displaying typical development*

Subscales	n	1	2
1. Aggression	60	1	
2. Peer Victimization	60	,475**	1

** $p < .01$

It is seen that there is a significant positive relation ($r=0,475$) between the aggressive behaviors with peers and peer victimization exposure of the children displaying typical development who participated in the study. According to the data obtained from the study, as aggressive behaviors of the children with typical development increase, an increase occurs in their exposure to their peers' violence.

Table 2. Relationships between aggression and peer victimization levels of children displaying atypical development

Subscales	n	1	2
1. Aggression	60	1	
2. Peer Victimization	60	,603**	1

** $p < .01$

A moderate positive significant relationship ($r=0,603$) can be seen between the aggressive behaviors with peers and peer victimization exposure of children displaying atypical development. Based on the data, it can be suggested that as aggressive behaviors of atypically developing children increase, their exposure to peer victimization goes up as well.

Table 3. Descriptive results of aggression scores of preschool children by gender

	Girls			Boys			Total		
	n	X	sd	n	X	sd	n	X	sd
A.D.C	23	2,04	2,49	37	3,64	4,17	60	3,03	3,68
T.D.C	21	2,28	3,28	39	3,30	3,71	60	2,95	3,57
Total	44	2,15	2,86	76	3,47	3,92	120	2,99	3,61

In Table 3, showing the aggressive behavior scores of preschool children according to their gender, it is seen that the mean aggression score of the atypically developing girls in the present study is ($X=2,04$). In contrast, that of typically developing girls is ($X=2,28$). Also, the boys' mean aggression score with atypical development is ($X=3,64$), whereas that of the boys having normal development is ($X=3,30$).

Comparing the study findings relatively, it is seen that there is a difference between the scores of girls and boys displaying atypical and typical development. ANOVA was performed to see whether the difference occurring between the girls' and boys' aggression scores, showing atypical and typical development, is statistically significant. The results are presented in Table 4.

Table 4. ANOVA results of aggression scores of preschool children by gender

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
A.D.C-T.D.C	0,068	1	0,068	0,005	,943
Gender	48,008	1	48,008	3,698	,057
A.T × C	2,366	1	2,366	0,182	,670
Error	1505,982	116	12,983		
Total	1556,992	119			

Looking at Table 4 showing the ANOVA results of the genders of atypically and typically developing children by their aggression levels, it can be said that aggression scores of atypically and typically developing children do not vary significantly by gender [$F(1,116) = 0,182, p > .01$]. Based on these results, it could be suggested that the girls and boys with atypical development participating in the study do not display more aggressive behavior than the typically developing girls and boys; that they show aggressive behaviors at similar levels.

Table 5. Descriptive results of the aggression scores of preschool children by age group (months)

	48-59 Months			60-72 Months			Total		
	n	X	sd	n	X	sd	n	X	sd
A.D.C.	26	1,69	2,42	34	4,05	4,16	60	3,03	3,68
N.D.C	16	3,56	3,48	44	2,72	3,62	60	2,95	3,57
Total	42	2,40	2,98	78	3,30	3,89	120	2,99	3,61

Comparing the data presented in Table 5 relatively, it is seen that as the children with atypical development get older, their aggressive behaviors increase as well. In contrast, aggressive behaviors decrease in typically developing children with increased age.

ANOVA was conducted to see whether the difference occurring between the mean aggression scores and age groups of atypically and typically developing children is statistically significant, and the results obtained are presented in Table 6.

Table 6. *Anova Results of aggression scores of the preschool children by age group (months)*

Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
A.D.C-T.D.C	1,895	1	1,895	0,150	,699
Age Group	15,316	1	15,316	1,212	,273
A.T×A	66,956	1	66,956	5,298	,023
Error	1466,086	116	12,639		
Total	1556,992	119			

In Table 6 shows the ANOVA results of the aggressive behaviors of atypically and typically developing preschool children towards their peer by age group, it is seen that aggression scores of children displaying atypical and typical development do not significantly differ by their age groups [$F(1,116)= 5,298$, $p>0.01$]. Based on this finding, it can be said that 48-59 and 60-72 month-old children displaying atypical and typical development who participated in the study exhibit aggression at similar levels.

Table 7. *U test results of peer victimization exposure scores of preschool children by gender*

Gender	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Girls	44	55,77	2454,00	1464,00	.192
Boys	76	63,24	4806,00		

Mann Whitney U-test results of the peer victimization exposure levels of the atypically and typically developing children in the study by their gender are presented in table 7. Comparing the study findings relatively, it was found that the mean rank of the boys was higher than that of the girls. When this difference in peer victimization exposure levels and genders of the children participating in the study was examined for statistical significance, no significant difference was found between the children's gender and peer victimization exposure levels ($U=1464,00$, $p>.05$).

Table 8. *U-test results of peer victimization exposure scores of the preschool children by age group*

Age group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
48-59 Months	44	59,52	2500,00	1597,00	.795
60-72 Months	76	61,03	4760,00		

Mann Whitney U-test results of peer victimization exposure levels of the participating s-children by their age group are presented in Table 8. When the study findings are compared relatively, it was seen that the mean rank of the children aged 60-72 months was higher than that of children aged 48-59 months. Examining whether this difference between the participating children's age groups and peer victimization exposure levels was significant, no significant difference was found between the age groups and peer victimization exposure levels (U=1597,00, p>.05).

Table 9. *U-test results of peer victimization exposure scores of the preschool children by their state of atypical and typical development*

State of being Typical or Atypical	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Atypical	60	64,59	3875,00	1554,00	.138
Typical	60	56,41	3384,00		

According to their states of being typical-atypical, Mann Whitney U-test results of the peer victimization exposure of the participating children are shown in Table 9. Comparing the study findings comparatively, it was seen that the mean rank of atypically developing children was higher than that of their typically developing peers. When the difference occurring between peer victimization exposure levels and states of being atypical-typical of the participating children was examined for significance, no significant difference was found between the children's state of being atypical or typical of exposure to peer victimization (U=1554,00, p>.05).

Discussion and Conclusion

The present study aimed to determine the aggression and peer victimization exposure levels of children with atypical and typical development attending preschool education. The following results were obtained as a result of the analyses conducted to this end.

A positive relationship was found between the aggression and peer victimization exposure levels of the children with atypical and typical development. It can be said that both typically and atypically developing children are exposed to their peers' victimization and are excluded by their peers when they display aggressive behaviors.

Study findings showed no significant difference between the children's aggressive behaviors and genders displaying atypical and typical development. Based on this finding, it can be asserted that children with atypical and typical development do not affect their peers' behaviors. Also, when the findings of the study are compared relatively, it is seen that both typically and atypically developing boys who participated in the study exhibit more aggressive behaviors than the girls. This finding of the present study supports the findings obtained from the studies conducted by Ladd and Profilet (1996), Gültekin (2002), Efilti (2005), Karataş (2008), Kılıçarslan and Atıcı (2010), Özkatar-Kaya (2010), Kadan (2010), Saydanoğlu (2011), Uluyurt (2012), Donat-Bacıoğlu and Özdemir (2012), Yıldırım-Doğru (2013) which report that atypically and typically developing boys exhibit more aggressive behaviors than girls and the findings of those carried out by Ay (2017), Yurtseven (2017), and Özcan (2018) stating that typically developing boys are more aggressive.

At the end of the study, no significant difference was found between the children's aggressive behaviors and age groups with atypical and typical development. Based on this finding, it can be suggested that the age group of atypically and typically developing children does not affect their aggressive behavior. This finding is parallel with the findings obtained by Persson (2005), Saydanoğlu (2011), Açak (2011), Uluyurt (2012) state that there is no significant relationship between aggressive behaviors and age groups of children. In contrast, it is different from the findings of the studies conducted by Efilti (2006), Yavuz (2007), Yeğen (2008), Gökbüzoğlu (2008), Kadan (2010), Özkatar-Kaya (2010).

No significant difference was found between the genders and peer victimization exposure levels of the children participating in the study. Accordingly, it can be said that

the genders of the children with special needs and normal development who participated in the study do not affect their exposure to peer victimization. On the other hand, when the study findings are compared relatively, it is seen that boys are exposed to peer victimization more than girls. The finding is parallel with the findings of the studies conducted by Craig (1997), Kochenderfer- Ladd (2004), Totan (2008), Pişkin (2010), Atalay (2010), Çankaya (2011), Yorohan (2011), Gültekin-Akduman (2012) and Salı (2014) reporting that boys are more exposed to peer victimization than girls.

The present study found no significant relationship between the participating children's age groups and peer victimization levels. According to the findings obtained, it is seen that peers displaying atypical and typical development are exposed to peer victimization at similar levels. This finding is parallel with the findings reported by Totan (2008) and Uluyurt (2012).

At the end of the study, no significant difference was found between the states of being atypical and typical of the participating children and their exposure to peer victimization. According to these findings, it can be claimed that the children's state of having atypical or typical development does not affect their exposure to peer victimization. This finding is parallel with those obtained by Gülerüz (2009), Sweeting and West (2001), and Whitney et al. (1994) reporting no significant difference between children's state of having atypical or typical development and their exposure to peer victimization, while it is different from the findings reported by Pivik, McComas and Laflamme (2002) stating that children displaying atypical development and receiving inclusive education are excluded by their typically developing peers and exposed to physical and social victimization.

In conclusion, it can be asserted that as the aggressiveness of children displaying atypical and typical development increases, they get more exposed to peer victimization; boys displaying atypical and typical development are more aggressive than girls and exposed to peer victimization more, and that atypical or typical development is not effective on the level of exposure to peer victimization.

The following recommendations are made for future studies based on the findings obtained from the present study:

1. The study was limited to Burdur and Isparta's city centers and the town of Soma in the Manisa district in exploring the problems in the aggression and peer victimization

exposure levels of children displaying atypical and typical development. Studies can be conducted with different and various sample groups.

2. Studies can be carried out to look into the effect of the type and degree of the needs of atypically and typically developing children on their aggression and peer victimization exposure levels.

3. Seminars can be organized for parents and teachers about peer bullying and the problems typically and typically developing children experience in their peer relationships. The seminars' efficiency can be studied.

Ethical Approval: *This research was produced from the master's thesis and was conducted with the Ministry of National Education's permission dated 30/12/2011 and numbered B.30.02.MAE.0.72.00.00.1184-6852.*

Conflict Interest: *There is no conflict of interest between the authors.*

Authors Contributions: *Authors' contribution is equal.*

References

- Açak, M. (2011). *İşitme engelli ve işitme engelli olmayan futbolcuların benlik saygıları ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Diyarbakır: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yüklenme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Altınbaş-Akkas, Ö. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining the prevalence and associated health symptoms. *European Journal Pediatrics*, 171, 1549–1557
- Ayan, S. (2007). Aile İçinde Şiddete Uğrayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8: 206-214.
- Ay, H. (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Könez, N. ve Yalçın, G., (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor?. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Craig WM (1998) The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123–130.
- Dalbudak, İ., (2012). *13 -15 yaş arası görme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Donat Bacıoğlu, S., ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.
- Duman Sever, F. (2007). *Kaynaştırmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills-training program. *Exceptional Children*, 63(2), 229-243.
- Efilti, E., (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Espelage, D. L., & Aisado, C. S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49–62.
- Gillies-Rezo, S. ve Bosacki, S. (2003). Invisible Bruises: kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8 (2), 163-178.
- Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözün Kahraman, Ö., ve Kurt, G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi, *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 236-243.
- Güleryüz, Ş. Ö. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gülay, H. (2010). *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-137.
- Gürşimşek, İ., (2002). Etkin Öğrenme ve Aile Katılımı. I. Gürşimşek (Ed.) *DEÜ Okulöncesi Eğitim El Kitabı*, İstanbul :Ya-pa Yayınları.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışlarını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Kılıçarslan, S., ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kılıcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school adjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: a teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32 (6), 1008-1024.
- La Porta, R. A., Mc Gee, D.I., Martin-Siamons, A., Vorce, E., Hippel, Caz. & Darovan, J. (1996). *Okulöncesi dönemde işitme özürlü çocukların kaynaştırılması*. (Çev: H, Karatepe). Ankara: Karatepe yayınları
- MEB ÖEHY (2006) Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf 21 January 2020
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Psychology in the Schools*, 38(5), 425-446.
- Oh, I., & Moss, J., M. (2012). School bullying of students with special needs: counseling issues and effective interventions. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 2(2), 147-160.

- Oktay, A. (2005). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Özcan, O. (2018). *Çocuklarda sosyal uyum ve uyumsuzluğun yordayıcıları: saldırganlık ve ebeveyn öfkesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi: Özel eğitim*. Adana: Karahan Kitap Evi.
- Özkatar Kaya, E. (2010). *18-25 yaş arası işitme engelli sporcuların stres ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 80-91.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 195-216.
- Sasso, G., & Rude, H. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 18-23
- Stapinska, L. A., Araya, R., Herona, J., Montgomery, A. A. & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 28 (1), 105-120
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Sweeting, H. & West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education* 16 (3), 225-46.

- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (58), 77-98.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 45-57.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne- baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483
- Whitney, I., Smith, P. & Thompson, D. (1994) Bullying and children with special educational needs. In: P. Smith & S. Sharp (Ed.) *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wolary, M. (1993). *Early childhood special education: An introduction to special education*. Blackhurst, A. E. ve Berdine, W. H. (Ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yeğen. B. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal uyumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kadıköy ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım Doğru, S. S., Kaygılı, G., Alabay, E., Kuşçu, Ö., ve Sarıkaya, A. (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem

davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 219-236.

Yıldırım Doğru, S. S., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. İstanbul: Maya Akademi.

Yorohan, R. (2011). The Relationship between Exposure to Violence, Acceptance of Violence and Engagement in Violence: A study of Turkish Adolescence. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurtseven, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.