T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

60 - 72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

HİLAL MERCAN

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Prof. Dr. ARZU YÜKSELEN

İSTANBUL - 2020

TEZ ONAY FORMU

Kurum : İstanbul Medipol Üniversitesi

Programın Seviyesi : Yüksek Lisans (X) Doktora ( )

Anabilim Dalı : Çocuk Gelişimi

Tez Sahibi : Hilal MERCAN

Tez Başlığı : 60-72 Aylık Çocukların Özdüzenleme Becerileri İle Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi

Sınav Yeri : İstanbul Medipol Üniversitesi Güney Kampüsü

Sınav Tarihi : 24/11/2020

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve nitelik yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**Kurumu**	**İmza**
Prof.Dr. Arzu YÜKSELEN	İstanbul Medipol Üniversitesi	

Sınav Jüri Üyeleri

Prof.Dr. İbrahim Haluk YAVUZER	İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Ertan GÖRGÜ	Medeniyet Üniversitesi

Yukarıdaki jüri kararıyla kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../ ..... tarih ve ...../...../..... - ..... sayılı kararı ile şekil yönünden Tez Yazım Kılavuzuna uygun olduğu onaylanmıştır.

Prof.Dr. Neslin EMEKLİ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içerisinde elde ettiğimi, bu tez çalışması ile elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Tez Sahibinin
Adı ve Soyadı
Hilal MERCAN
İmza



TEŞEKKÜR

Akademik ve iş yaşamımda rol modelim olan, tez çalışmam boyunca değerli bilgileriyle katkı sağlayan, beni destekleyen tez danışmanım ve bölüm başkanım Sayın Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN'e,

Desteğini her daim hissettiren, motive eden ve hayat görüşüme derinlik katan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Haluk YAVUZER'e,

Verilerimin analizi aşamasında benden desteğini esirgemeyen ve her sorumu içtenlikte yanıtlayan Sayın Öğr. Gör. Recep MİNGA'ya,

Araştırma sürecim boyunca her daim yanımda hissettiğim ve bir arada çalışmaktan mutluluk duyduğum sevgili ekip arkadaşlarıma,

Hayatımın her aşamasında kararlarıma güvenen, sevgilerini ve sonsuz desteklerini her zaman hissettiren biricik aileme; annem Sevgi MERCAN'a, babam Mehmet MERCAN'a ve abim Halim MERCAN'a,

Hayallerimin peşinden gitmemi destekleyen, en zor ve en mutlu anlarımda da olduğu gibi tez sürecim boyunca da yanımda olan ve sevgisi ile her zaman destek olmaya çalışan Emre Berat AKÇAY'a,

Araştırmamı kabul eden tüm velilere, tüm içtenlikleri ile yardımcı olmaya çalışan anaokulu öğretmenlerine, sorularımı sabırla ve heyecanla yanıtlayan tüm çocuklara,

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY i
BEYAN ii
TEŞEKKÜR iii
İÇİNDEKİLER iv
TABLOLAR LİSTESİ viii
1. ÖZET 1
2. ABSTRACT 2
3. GİRİŞ VE AMAÇ 3
3.1. Problem Durumu 3
3.2. Araştırmanın Amacı 5
3.3. Araştırmanın Alt Problemleri 5
3.4. Araştırmanın Önemi 6
3.5. Sayıltılar 6
3.6. Sınırlılıklar 6
4. GENEL BİLGİLER 7
4.1. Öz Düzenleme Becerileri 7
4.1.1. Öz düzenlemenin tanımı ve önemi 7
4.1.2. Öz düzenlemenin boyutları 8
4.1.2.1. Davranış düzenleme 8
4.1.2.2. Duygu düzenleme 10
4.1.2.3. Bilişsel düzenleme 10
4.1.3. Öz Düzenleme ile ilişkili kuramlar 11
4.1.3.1. Psikanalitik kuram 11
4.1.3.2. Davranışçı yaklaşım kuramı 11
4.1.3.3. Bilişsel gelişim kuramı 12
4.1.3.4. Sosyal öğrenme kuramı 12
4.1.3.5. Bilgi işleme kuramı 13
4.1.3.6. Kültürel tarihsel gelişim kuramı 13
4.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Gelişimi 14
4.2. Akran Zorbalığı 17
4.2.1. Akran ilişkileri 17
4.2.2. Akran zorbalığının tanımlanması 18
4.2.3. Okul öncesi dönemde akran zorbalığı 18

4.2.4. Akran zorbalığı ile ilişkili kuramlar ... 19
4.2.4.1. Sosyal bilgiyi işleme kuramı ... 19
4.2.4.2. Zihinsel çerçeve kuramı ... 20
4.2.4.3. Ahlak gelişimi kuramı ... 20
4.2.4.4. Sosyo-ekolojik yaklaşım ... 20
4.2.5. Akran zorbalığı türleri ... 21
4.2.6. Akran zorbalığı rolleri ve özellikleri ... 23
4.2.6.1.Zorbaların türleri ve özellikleri ... 24
4.2.6.2. Mağdurların türleri ve özellikleri ... 25
4.2.6.3. İzleyicilerin türleri ve özellikleri ... 26
4.2.7. Zorbalık rollerinin nedenleri ... 28
4.2.7.1. Zorba olmanın nedenleri ... 28
4.2.7.2. Mağdur olmanın nedenleri ... 29
4.2.7.3. İzleyici olmanın nedenleri ... 30
4.2.8. Zorbalıkla baş etme stratejileri ... 31
4.2.8.1. Başa çıkma stratejilerinin tanımlanması ... 31
4.2.8.2. Akran zorbalığı ile karşılaşan çocukların durumla baş etme stratejileri ... 33
4.2.8.3. Zorba çocukların problem durumlar karşısındaki baş etme stratejileri ... 34
4.2.8.4. Mağdur çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri ... 34
4.2.8.5. İzleyici çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri ... 35
4.2.8.6. Cinsiyete göre çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri ... 36
4.2.8.7. Okul öncesi dönemde zorbalıkla baş etme stratejileri ... 36
4.2.8.8. Zorbalığa müdahalede ve zorbalığı önlemede kullanılabilecek yöntemler 37
4.3. Öz Düzenleme Becerileri ve Akran Zorbalığı İlişkisi ... 38
5. YÖNTEM ... 41
5.1.Araştırma Modeli ... 41
5.2. Çalışma Grubu ... 42
5.2.1. Örneklemin demografik özellikleri ... 43
5.3. "Veri Toplama Araçları" ... 48
5.3.1. "Demografik bilgi formu" ... 48
5.3.2. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme ölçeği öğretmen formu" ... 49
5.3.2.1. Geçerlilik ve güvenilirlik ... 49
5.3.2.2. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" için güvenilirlik analizi ... 50
5.3.2.3. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)"na verilen yanıtların tanımlayıcı istatistikleri ... 52

5.3.3. Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu ... 53
5.3.3.1. Geçerlilik ve güvenirlilik ... 55
5.4. Verileri Toplama Süreci ... 56
5.5. Verilerin İstatistiksel Analizi ... 58
6. BULGULAR ... 59
6.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ... 59
6.1.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının demografik özelliklere göre fark testleri ... 59
6.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ... 75
6.2.1. Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sorularına verilen yanıtların demografik özelliklere karşılaştırması ... 75
6.3. Nicel ve Nitel Yöntemle Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi ... 100
6.3.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" maddelerinin zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu soruları ile karşılaştırması ... 100
6.3.2. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" toplam öz düzenleme beceri düzeyleri ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sorularının karşılaştırması ... 103
7. TARTIŞMA ... 115
7.1. Nicel Bulguların Tartışması ... 115
7.2. Nitel Bulguların Tartışması ... 125
7.3. Nicel ve Nitel Bulguların Tartışması ... 130
8. SONUÇ ... 139
8.1. Nicel Bulguların Sonuçları ... 139
8.2. Nitel Bulguların Sonuçları ... 141
8.3. Nicel ve Nitel Bulguların Sonuçları ... 141
8.4. Öneriler ... 143
8.4.1. Araştırmacılara yönelik öneriler ... 144
8.4.2. Eğitimcilere/ ebeveynlere yönelik öneriler ... 144
9. KAYNAKLAR ... 146
10. EKLER ... 161
10.1. Demografik Bilgi Formu ... 161
10.2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu ... 164
10.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Ö Formu) ... 165
10.4. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu ... 167
10.5. Hikaye Resimleri ... 171
10.6. G*Power 3.1.9.2 Paket Programı Analizi ... 174

11. ETİK KURUL ONAYI..... 175
12. ÖZGEÇMİŞ..... 178

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 5.2.1.1. Katılımcı çocukların cinsiyet, yaş ve doğum sırası dağılımları 43
Tablo 5.2.1.2. Katılımcı çocukların devam ettikleri sınıf ve eğitim süresi dağılımları 44
Tablo 5.2.1.3. Katılımcı çocukların kardeş sayıları ve yaşadıkları ilçe dağılımları ... 44
Tablo 5.2.1.4. Katılımcı çocukların aile tipi ve gelir durumu dağılımları 45
Tablo 5.2.1.5. Katılımcı çocukların ebeveyn eğitim durumları dağılımları 45
Tablo 5.2.1.6. Katılımcı çocukların ebeveyn yaş grupları dağılımı 45
Tablo 5.2.1.7. Katılımcı çocukların ebeveyn çalışma durumları dağılımı 46
Tablo 5.2.1.8. Katılımcı çocukların 1. kardeş bilgileri dağılımı 46
Tablo 5.2.1.9. Katılımcı çocukların 2. kardeş bilgileri dağılımı 47
Tablo 5.2.1.10. Katılımcı çocukların öğretmenlerinin kıdem, yaş ve sınıf mevcudu dağılımı 47
Tablo 5.2.1.11. Katılımcı çocukların mış gibi oyun oynama ve matematik becerileri dağılımı 48
Tablo 6.1.1.1.“4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması 59
Tablo 6.1.1.2.“4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının aile tipine göre karşılaştırılması 60
Tablo 6.1.1.3.“4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının çocukların takvim yaşına göre karşılaştırılması 60
Tablo 6.1.1.4. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının sınıfa göre karşılaştırılması 61
Tablo 6.1.1.5. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının eğitim süresine göre karşılaştırılması 62
Tablo 6.1.1.6. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması 63
Tablo 6.1.1.7. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının doğum sırasına göre karşılaştırılması 64
Tablo 6.1.1.8. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının yaşanılan ilçeye göre karşılaştırılması 65

Tablo 6.1.1.9. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının gelir durumuna göre karşılaştırılması 66
Tablo 6.1.1.10. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne yaşına göre karşılaştırılması 66
Tablo 6.1.1.11. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının baba yaşına göre karşılaştırılması 67
Tablo 6.1.1.12. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması 68
Tablo 6.1.1.13. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması 69
Tablo 6.1.1.14. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne çalışma durumuna göre karşılaştırılması 69
Tablo 6.1.1.15. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının baba çalışma durumuna göre karşılaştırılması 70
Tablo 6.1.1.16. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne mesleğine göre karşılaştırılması 71
Tablo 6.1.1.17. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının baba mesleğine göre karşılaştırılması 72
Tablo 6.1.1.18. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının kardeş cinsiyetine göre karşılaştırılması 72
Tablo 6.1.1.19. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının kardeş yaşına göre karşılaştırılması 73
Tablo 6.1.1.20. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılması 74
Tablo 6.1.1.21. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının öğretmenin kıdemine göre karşılaştırılması 74
Tablo 6.2.1.1.Oyun bozucu zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 76
Tablo 6.2.1.2. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 77
Tablo 6.2.1.3. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 78

Tablo 6.2.1.4. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 79
Tablo 6.2.1.5. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 79
Tablo 6.2.1.6. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 6. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 80
Tablo 6.2.1.7. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 7. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 81
Tablo 6.2.1.8. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 8. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 82
Tablo 6.2.1.9. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 9. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 83
Tablo 6.2.1.10. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 10. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 84
Tablo 6.2.1.11. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 11. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 84
Tablo 6.2.1.12. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 12. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 85
Tablo 6.2.1.13. Sözel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 86
Tablo 6.2.1.14. Sözel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 87
Tablo 6.2.1.15. Sözel zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 88
Tablo 6.2.1.16. Sözel zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 89
Tablo 6.2.1.17. Sözel zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 90
Tablo 6.2.1.18. Sözel zorbalık boyutunun 6. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 90
Tablo 6.2.1.19. Sözel zorbalık boyutunun 7. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 91

Tablo 6.2.1.20. Sözel zorbalık boyutunun 8. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 93
Tablo 6.2.1.21. Fiziksel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 94
Tablo 6.2.1.22. Fiziksel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 95
Tablo 6.2.1.23. Fiziksel zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 96
Tablo 6.2.1.24. Fiziksel zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 97
Tablo 6.2.1.25. Fiziksel zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 98
Tablo 6.2.1.26. İlişkisel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 99
Tablo 6.2.1.27. İlişkisel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması 100
Tablo 6.3.1.1. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer” maddesi ile bazı zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin soruların karşılaştırılması 101
Tablo 6.3.1.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (düşen arkadaşına üzülmesi gibi).” maddesi ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sözel zorbalık boyutu 3. sorusu 103
Tablo 6.3.2.1. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu duygu içerikli soruların karşılaştırılması 104
Tablo 6.3.2.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu davranış içerikli soruların karşılaştırılması 106
Tablo 6.3.2.3. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (1) 109

Tablo 6.3.2.4. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (2) 111
Tablo 6.3.2.5. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (3) 112
Tablo 6.3.2.6. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (4) 113

1. ÖZET

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırma okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Anadolu Yakasında yer alan ilçelerde "okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden 60-72 aylık çocuklar ve öğretmenleri" oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay örnekleme yöntemi ile seçilen İstanbul İli Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde yer alan "okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 85 çocuk ve öğretmenleri" oluşturmaktadır. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu", "Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu" kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler "bağımsız örneklem t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" ile nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin çocuğun yaşına, okul öncesi eğitim alma süresine, yaşadıkları ilçeye, anne yaşına, anne çalışma durumuna, anne mesleğine, sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmamızda kızların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve problem odaklı; erkeklerin ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri; öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Okul Öncesi Dönem, Öz Düzenleme Becerileri, Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri, 60-72 Aylık Çocuklar

2. ABSTRACT

EXAMINING 60-72 MONTH OLD CHILDREN'S SELF-REGULATORY SKILLS AND STRATEGIES OF COPING WITH BULLYING

This research was conducted to examine the self-regulation skills of 60-72 month old children who attend pre-school education and their strategies for coping with bullying. The universe of this study consists of "60-72 month old children who continue their education in pre-school education institutions and their teachers" in the districts of the Anatolian Side of Istanbul. The sample of the study which were selected by convenience sampling method consists of "60-72 months old 85 children attending pre-school education institutions and teachers of" located in Beykoz, Üsküdar and Ümraniye districts of Istanbul Province. For this mixed method study, data were collected with using "Demographic Information Form", "Self-Regulation Scale for 4-6 Years Old Children Teacher Form", "Coping With Bullying Strategies Problem Stories Form". Quantitative data were analyzed with "independent sample t test" and "one-way analysis of variance", and qualitative data were analyzed with content analysis. It was found that children's self-regulation skills differ significantly according to the age of the child, the duration of preschool education, the district they live in, the age of the mother, the mother's employment status, the mother's profession, and the number of children in the class. Besides, according to results; girls are more active and problem-focused in dealing with bullying. On the other hand, males were found to use more avoidant and emotion-oriented strategies. Moreover, the results show that while the participant children who has high self-regulation skills used more active and mixed strategies in dealing with bullying; children with low self-regulation skills mostly used avoidant and emotion-oriented strategies.

Keywords: Peer Bullying, Preschool Period, Self-Regulation Skills, Coping With Bullying Strategies, 60-72 Months Old Children

3. GİRİŞ VE AMAÇ

3.1. Problem Durumu

Bireyin sosyalleşme ve öğrenme durumlarında etkili olan davranışları öz düzenleme becerileri olarak adlandırılmaktadır [1]. Öğrenmenin gerçekleşmesinde çocukların sadece bilişsel kapasitelerini kullanmaları yetmemekle birlikte dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını da düzenlemeleri gerekmektedir [2]. Dikkat, duygu ve düşünce kontrolü ise okul öncesi dönemde gelişmektedir [3]. Karmaşık bir yapı olan öz düzenleme; çeşitli taleplere uyma, talebe göre aktiviteleri başlatabilme veya durdurabilme, sosyal ortamlarda ve eğitim ortamında sözel olan ve olmayan davranışların süresini, yoğunluğunu ve sıklığını ayarlayabilme, arzu edilen bir şeyi erteleyebilme ve dışarıdan izleyen kişiler olmadığında da sosyal olarak onaylanmış davranışlarda bulunabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır [4]. Dolayısıyla çocukların akademik ve sosyal ortamlarda başarılı olabilmeleri öz düzenleme becerileri ile ilişkilidir. Çocukların öz düzenleme becerilerini uygun şekilde uygulayabilecekleri ortamlar yaratmak gelişimlerini en uygun hale getirmek için önemli bir adımdır [1].

Çocukların fazla sayıda akranları ile düzenli olarak etkileşimde bulunduğu yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır [5]. Geniş akran grupları sayesinde okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranları ile çeşitli faaliyetlerde bulunmasını sağlarken kişiler arası problem yaşamalarını da kaçınılmaz kılmaktadır [5,6]. İnsanlar günlük yaşamlarında üzerlerinde stres, korku, kaygı yaratan birçok problemle karşılaşırlarken çocukların uğraştığı en zor sosyal sorunlardan birisi ise zorbalıktır [7,8]. Çocukların çoğu 3 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumları ile okul hayatlarına başlamasıyla birlikte [9] son yıllardaki beş yaş ve altındaki çocukları kapsayan zorbalık vakalarında da artış meydana geldiği görülmüştür [8]. Böylelikle günlük yaşamda farklı alanlarda meydana gelen zorbalık, günümüzde yaygın biçimde okul zorbalığı olarak karşımıza çıkmaktadır [10,11].

Zorbalık, başka birisini incitmek veya sindirmek üzere tasarlanan eylemlerin sistematik olarak uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesi için kişiler arasında eşit olmayan bir statünün ve gücün olması gerekmektedir [10]. Zorba davranışlar kışkırtma, rahatsızlık verme olarak ortaya çıkabilse de zorbalığın fiziksel saldırı, sözel saldırı, mağdurlara karşı sosyal manipülasyon, mağdurların mallarına yapılan saldırı, ad takma, söylenti çıkarma gibi dolaylı ve doğrudan yapılan davranışları içeren birçok türü bulunmaktadır [12,10,13]. Literatürde zorbalık türleri; fiziksel, sözel, sosyal dışlanma ve dolaylı olarak da ele alınmaktadır [11]. Akran zorbalığındaki roller ise temel olarak; zorba, zorba-mağdur, mağdur ve izleyici olarak sınıflandırılmaktadır [14]. Zorba, mağdur ve izleyici rolündeki çocukların özellikleri ve nedenleri birbirlerinden farklıdır [10,11-13,15]. Bu rollere sahip kişilerin özelliklerini bilmek sorunun çözümünde yol gösterici olmaktadır [16].

Akran zorbalığı genel okul ortamı üzerinde de kısa ve uzun vadeli olumsuz etkilere neden olabilmekte, zorbalığın gerçekleşmesi için okulun tutumu daha az ya da daha fazla fırsat sunabilmektedir. Ancak zorbalığın gidişatını etkileyen tek durum okulun izlediği politika değildir. Aynı zamanda çocukların uyguladıkları bireysel başa çıkma stratejileri akran zorbalığının gidişatını etkileyebilme potansiyeline sahiptir.

Başa çıkma stratejisi; kişinin algıladığı bir tehdit karşısında yaşadığı kaygıyı giderme, stres ve kaygı yaratan durumlarla ilgili çözüm yolları arama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Problem durumlarla baş etme becerilerinin temelleri ilk çocukluk yıllarında atılmaktadır [9]. Bu dönemdeki akran ilişkileri sayesinde çocuklar paylaşım, işbirliği gibi olumlu davranışları kazanırken kişiler arası ilişkilere dair bilgiler edinerek sorunları çözmek için gerekli başa çıkma stratejileri geliştirmektedirler [17]. Problem durumlar karşısında kullandıkları ve kişilerin yetişkinlik dönemlerini etkileme gücüne sahip olan bu stratejiler, kişiden kişiye çeşitlilik göstermektedir. Bazı kişiler bu durumlar karşısında doğrudan ilgili probleme yönelik çözüm yolları ararken bazıları problem durumu görmezden gelmeye çalışmaktadırlar [7]. Literatürde zorbaların ve kurbanların problem çözme becerilerinde yetersiz oldukları belirtilmektedir [16].

Çocuklar yaşadıkları problemlere aldıkları uyarılar aracılığı ile uygun cevaplar bulabilmekte, aldıkları uyarıları özümsemeleri sonucunda da öğrenme meydana gelmektedir. Çocuğun yaşadıkları kaygı ile baş etmeyi öğrenmesinin kökeni de çocukluk yaşantısındaki anne, baba, öğretmen, akran ilişkileri ve eğitim aracılığı ile atılmaktadır. Çocuğun çevresinden gelen uygun cevaplar bu öğrenme sürecini kolaylaştırırken yanlış cevaplar problemlere neden olmaktadır [7]. Zorbalıkla mücadele için çocuklara karşılaşabilecekleri farklı problem durumları ile başa çıkma yolları öğretilmeli, problem çözme becerileri geliştirilmeli ve mağdur çocukların etiketlenmesini önlemek için erken müdahale edilmelidir [11,18,13].

3.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; 60-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişki incelenerek, öz düzenleme becerilerinin zorbalıkla baş etme stratejilerinin üzerinde bir etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırma kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

3.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Demografik özellikler ile (çocuğun; cinsiyeti, takvim yaşı, eğitim aldığı süre, doğum sırası, yaşadığı ilçe, ailesinin gelir durumu, aile tipi, anne-babasının eğitim düzeyi, anne-babasının öz/üvey olma durumu, anne-babasının sağ/ölü olma durumu, anne-babasının yaşı, anne-babasının çalışma durumu, kardeş sayısı, kardeşlerinin cinsiyeti, kardeşlerinin yaşı, kardeşlerinin sağlık durumu, kardeşlerinin okula gidip gitmeme durumu, öğretmeninin kıdem yılı, öğretmeninin yaşı, sınıfındaki çocuk sayısı) öz düzenleme becerisi (engelleyici kontrol-dikkat ve çalışma belleği) ilişki var mıdır?
2. Çocuğun cinsiyeti ile zorbalıkla baş etme stratejileri (duygu-düşünce-davranış) arasındaki ilişki nasıldır?
3. Çocuğun öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejileri (duygu-düşünce-davranış) arasındaki ilişki nasıldır?

4. Çocukların nicel araştırmadaki problemlerini çözme yöntemleri ile nitel araştırmadaki davranış kategorisindeki cevaplarının ilişkisi nasıldır?
5. Çocukların nicel araştırmadaki zor durumda olan arkadaşı için üzülme becerisi ile nitel araştırmadaki duygu kategorisindeki cevaplarının ilişkisi nasıldır?

3.4. Araştırmanın Önemi

Literatür incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalar literatürde sınırlı sayıda yer almakta, sınırlı sayıdaki araştırmalarda da bu dönemdeki çocukların olumlu akran ilişkilerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna dair daha fazla araştırmaların yapılması vurgulanmaktadır [19]. Hem bu nedenlerle hem de ergenlik döneminde sıkça rastlanan akran zorbalığının nedenlerinin anlaşılması için yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.5. Sayıltılar

Araştırmaya katılan kişilerin sorulara içtenlikte yanıt verdikleri varsayılmıştır.

3.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın yapılmasındaki sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde eğitim veren ve araştırma yapılması kabul eden İstanbul ili Beykoz, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki özel anaokulları ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu” ile sınırlıdır.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Öz Düzenleme Becerileri

Tüm canlılar gelişimlerini ve adaptasyonlarını sürdürebilmeleri için kendini düzenleyen ve organize eden mekanizmalara sahiplerdir. Ancak tüm canlılar içerisinde sergilenen davranışların sonuçlarından yasal ve ahlaki olarak sorumlu tutulan canlılar, insanlardır. Yeni doğan bir bebekte bile öz düzenleme sistemimi mevcut olup olgunlaşma ve tecrübe ile öz düzenleme becerileri gelişmektedir [20]. Yaşamın en kritik dönemini oluşturan ve ilk 6 yılda temelleri atılan öz düzenleme becerileri, gerçekleştirilmesi beklenen birçok gelişimsel görevin yerine getirilmesinde de kritik öneme sahiptir [21,22].

4.1.1. Öz düzenlemenin tanımı ve önemi

Rothbart ve Bates (1998)'e göre öz düzenleme; bireysel farklılıklardan etkilenen, dikkat ve duygu kontrolü, uygun olmayan davranışları ve hazzı erteleme, uyum sağlama kavramlarını içermektedir [23]. Shields ve Cicchetti (1998), Wills ve ark. (2006) öz düzenlemenin bireyin kendini gözlemleyip davranışlarını kontrol ederek çevresiyle en uygun düzeyde sosyal ilişki kurmasını sağlayan bilişsel, davranışsal ve duygusal becerileri kapsadığını belirtmektedir [24,25]. Zimmerman (2000)'a göre öz düzenleme, bireylerin her gelişim döneminde farklı nitelik ve düzeyde var olan hedeflerine ulaşma amaçlı kontrollü düşünce, duygu ve davranışlardır [26].

Genel olarak bireyin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, dikkatini ve dürtülerini kontrol edebilmesi öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır [26-28].

Bireylerin öz düzenleme kapasiteleri; seçim yapma, karar verme, planlama, özgürlük, sorumluluk anlayışının temelini oluşturmaktadır [20]. Ayrıca hayata olan uyum, okula hazır olma, akademik başarı, bağımsız öğrenme, oyun davranışları, sosyal yetkinlik, problem çözme, akran ilişkileri ile ilişkilidir [20,29-32]. İnsanlar öz düzenleme kapasiteleri sayesinde toplumda nasıl davranmaları gerektiğini ne kadar

yemek yiyip ne kadar uyuyacaklarını kontrol edebilmekte ve düzenleyebilmektedirler. Böylelikle başkalarının kontrolüne ihtiyaç duymadan kendi davranışlarının sorumluluklarını alabilmektedirler [32].

Küçük çocuklar için; yetişkinlerin kurallarına uyma, gerekli durumlarda duygularını ve davranışlarını uyarlayabilme becerileri ev ve okul ortamları için önemlidir. Yaşına uygun olarak kendini kontrol etme beklentilerine uymayan çocuklar birtakım zorluklara ve endişeye neden olmaktadır [20]. Örneğin öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocuklarda kurallara uymama, grup dinamiğini bozma gibi davranış sorunları görülmektedir [33].

Öz düzenlemesi gelişmiş olan çocuklar ise ilerleyen yıllarda akademik ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmaktadırlar [34,35]. Duygularını ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri gelişen okul öncesi dönem çocukların olumlu benlik algıları da gelişmektedir. Bu nedenle çocukların olumlu benlik algısı geliştirmelerinde öz düzenleme önemli bir yere sahiptir [22]. Dolayısıyla çocukların yaşam kalitelerinin arttırılması için öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir [36].

4.1.2. Öz düzenlemenin boyutları

Öz düzenleme; davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenlemeyi içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır [37].

4.1.2.1. Davranış düzenleme

Çocukların dürtüsel davranmayarak bir davranış sergilemeden önce düşünmesini, planlamasını, yaşadıkları hayal kırıklıkları ile baş edebilmelerini, verecekleri tepkiler üzerinde kontrol kurabilmelerini, sabırlı olabilmelerini ve sıra alabilmelerini davranış düzenleme mekanizması sağlamaktadır [37]. Okula hazırbulunuşlukta davranış düzenleme becerilerinin çok önemli bir yeri bulunmaktadır [38].

Öz düzenlemenin davranış düzenleme boyutu; hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellik olmak üzere beş kategoride ele alınmaktadır [39-41].

Hazzı erteleme; amaca yönelik bir davranışın gerçekleştirilebilmesi için anlık hazzın ertelenmesidir. Hazzı erteleme becerisinin görülme sıklığı yaşla birlikte artmakta olup üç yaş altındaki çocuklarda görülme sıklığı oldukça düşüktür. Hazzı erteleme davranışında çocukların sahip oldukları zeka düzeyi, direnç gösterme düzeyi, sosyal sorumluluk düzeyi ve çaba gösterme düzeyi etkili olmaktadır [41]. Çocuklar hazzı erteleme davranışı sergilerken; o durum üzerine düşünme, gözlerini kapatma, ödülü düşünmeme, şarkı söyleme, kendi kendine konuşma gibi stratejiler kullanmaktadırlar [38]. Çaba gerektiren kontrol becerisi; öz düzenlemenin oluşumunda temel rol oynamaktadır. Çünkü çocuk bu beceri sayesinde uyaranlara karşın dikkatini odaklayabilmekte, sınıfta ders süresi boyunca oturabilmekte, hoşuna gitmese bile etkinlikleri bitirmek için kendisini zorlayabilmekte ve başkalarını rahatsız etmekten kaçınabilmektedir. Dolayısıyla yürütücü işlevlerin bir parçası olan çaba gerektiren kontrol becerisi, düşüncelerin ve duyguların istemli olarak kontrol altında tutulmasında, problem çözümlerinde, yeni davranışlarında planlanmasında etkili olmaktadır [42]. Engelleyici kontrol; uygun davranışların sergilenmesi için uygun olmayan davranışın engellenmesidir [43,44]. Çocuğa hayır dendiğinde yapmakta olduğu davranışı durdurabilmesi, yönergeleri takip edebilmesi, tehlikeli olan yerlere yaklaşırken dikkatli davranabilmesi engelleyici kontrol becerileri ile ilişkilidir [38]. Engelleyici kontrol becerileri geliştikçe matematik becerileri de gelişmekte davranış problemleri ise azalmaktadır [30,45]. Engelleyici kontrol becerisi çocukların gelişimleri ve akademik başarıları için önemlidir [46,44]. Dürtü kontrolü; dürtüsellik ve davranışı kontrol edememe gibi uyumsuzluk durumlarını içermektedir [40]. Dürtü kontrolü yüksek olan çocukların engelleyici kontrol düzeyleri düşük olmaktadır [47]. Dürtüsellik; planlamadan veya düşünmeden bir davranışta bulunmadır [39,48]. Çaba gerektiren kontrol becerileri arttıkça dürtüsellik düzeyinin düşük olması beklenmektedir [49]. Çocukların bakım veren kişilerle olan ilişkileri, mizaçları, dikkat ve hareketlilik düzeyleri, bilişsel yeterlilikleri dürtüselliği etkilemektedir [4].

4.1.2.2. Duygu düzenleme

Duygu düzenleme; duyguların yoğunluğunu ve duygusal ifadeleri kontrol edebilme, sosyal kurallara uygun biçimde değişiklik yaparak başkaları ile etkileşime girebilme olarak tanımlanmaktadır [50,51]. Engelleyici kontrol ile duygu düzenleme arasında paralel bir ilişki bulunmaktadır [3]. Duygu yoğunluğu nedeniyle verilen tepkilerin kontrolü engelleyici kontrol tarafından sağlanmaktadır Böylelikle birey kendisini yatıştırabilmekte ve uygun olmayan tepkilerin önüne geçilmektedir [49]. [38]. Engelleyici kontrol düzeyi yükseldikçe duygu düzenleme becerileri de gelişmektedir Okul öncesi dönem çocuklarında yaşın artmasıyla duygusal ipuçlarını doğru şekilde okuma becerileri de gelişmektedir [6]. Ancak duygu düzenlemede problem yaşayan çocuklar davranış problemleri geliştirme açısından daha fazla risk altında olmaktadır [3].

4.1.2.3. Bilişsel düzenleme

Bilişsel düzenleme; dikkati düzenleme, yürütücü dikkat, işleyen bellek ve yürütücü işlevler olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır.

Dikkat düzenleme becerisi; amaçlı bir davranışta bulunmaya hazır olma, dikkati dağıtabilecek uyaranlara rağmen dikkati odaklayabilme ve görev boyunca dikkati sürdürebilme becerisidir [30]. Yürütücü dikkat; dikkatin bir uyarana odaklanabilmesini, gerekli durumlarda yön değiştirilmesini sağlayan üst düzey dikkat becerileri olarak tanımlanmaktadır [49]. İşleyen bellek, dikkat ve bilgi kontrolünden sorumludur. Amaca yönelik bir davranış sergilenirken işleyen belleğin belirlediği ihtiyaç doğrultusunda dikkat düzenlenir. Dışarıdan gelen bir uyarıcı ile dürtüler harekete geçirilerek dikkat uyarıcının kontrolünde dağılabilmektedir. Bireyin dürtüleri ile kontrol edilen davranışları ile amaca yönelik davranışları arasında bir dikkati düzenleme yönünde mücadele yaşanır [53]. Yürütücü işlevler; eylemleri engelleme, tepkileri kısıtlama ya da erteleme, seçici olarak katılım gösterme, amaç belirleme, amaca yönelik davranışı sürdürme ve yönlendirme, planlama ve organize etme becerilerinden meydana gelmektedir [54]. Yürütücü işlevler tüm gelişim alanlarını etkilemektedir [38]. Çocukların yürütücü işlev becerileri geliştikçe ince motor,

problem çözme, iletişim, sosyal duygusal gelişim becerileri de gelişmektedir [55]. Yürütücü işlevler ile çaba gerektiren kontrol becerileri birbirlerine benzeseler de çaba gerektiren kontrol becerileri daha çok duygu odaklı davranışları düzenlemeye yardımcı olurken, yürütücü işlevler duygudan bağımsız bilişsel becerileri düzenlemeye yardımcı olmaktadır [38].

4.1.3. Öz Düzenleme ile ilişkili kuramlar

Bu bölümde öz düzenleme kavramı psikanalitik kuram, davranışçı yaklaşım kuramı, bilişsel gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramı, bilgi işleme kuramı, kültürel tarihsel gelişim kuramı kapsamında incelenmektedir.

4.1.3.1. Psikanalitik kuram

Psikanalitik kurama göre öz düzenleme, bireyin uyarılmışlık düzeyinin kontrol altına altında tutulmasını sağlamaktadır. Ego, id ve süperegoyu yönlendirerek dürtüleri süperegonun lehine olacak şekilde öz düzenlemesini gerçekleştirmektedir. Bu kurama göre temel görev, dürtüleri kontrol etmek ve gerçek dünya ile doğru şekilde baş edebilen bir ego geliştirmektir. Öz düzenleme, ego ve olgunlaşmaya paralel olarak gelişmektedir [56,20]. Çocukların yetişkinler gibi olgun egoları olmadığından dolayı çocuklar içgüdüsel uyarılardan ve dürtülerden bağımsız düşünülmemelidir. Ego olgunlaştıkça öz düzenleme artmaktadır [20].

4.1.3.2. Davranışçı yaklaşım kuramı

Pavlov'un yaptığı ilişkisel öğrenme araştırmaları ile başlayan davranışçı gelenek Thorndike, Hull ve Skinner'in çalışmaları ile dış çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu kurama göre öz düzenleme öğrenilmiş bir özdenetimdir. Çocuk göreceli ödül değeri olan hedefi kendine seçmekte, kendisinin belirlediği veya başkası tarafından verilen yönergeleri takip etmekte, kendi davranışlarını izlemekte, öğrendiklerini kendi kendine tekrarlar ve sonunda belirlediği ödüle ulaşarak öz pekiştirme yapmaktadır. Bu kurama göre tercihlerin öğrenilmesinde, ödül ve tecrübe etkili olmaktadır [20].

4.1.3.3. Bilişsel gelişim kuramı

Bilişsel gelişim kuramının öncüsü olan Piaget öz düzenlemeyi zeka ve etki olmak üzere iki boyutta incelemektedir. Zeka boyutundaki öz düzenlemeyi; düşüncelerin ve amacın bilinçli bir şekilde yönlendirilerek problem çözme davranışlarının oluşması olarak ele almaktadır. Etki boyutundaki öz düzenlemeyi ise; irade, istek ve duygu kontrolü olarak ele almaktadır. Çocuktaki düşünce ve davranışlarını yönlendirme, duygularını ve isteklerini düzenleme becerileri geliştikçe zeka ve etki boyutundaki öz düzenleme becerileri de paralel olarak gelişmektedir [57].

Piaget'e göre öz düzenleme, çözümleme yoluyla zihinsel dengeyi sağlamaktır. Verilen kararlar ve sergilenen davranışlar bilişsel yetenekler ile düzenlenir. Bilişsel gelişim dönemlerinden bir diğerine geçildiğinde öz düzenleme becerilerinin nitelik ve niceliğinde de artış olmaktadır [20].

4.1.3.4. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede sosyal etki yoluyla gerçekleşmektedir. Amaca yönelik olan davranışlar kontrol ve teşvik yoluyla düzenlenmektedir. Sosyal öğrenme kuramında öz düzenleme öz etki kavramı ile açıklanmaktadır. Deneyimler ile bireyin davranışlarını motive etme işlevine öz etki denmektedir. Öz etkiye sahip bireyler öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri için dışsal bir etkiye ihtiyaç duymamaktadırlar. Öz düzenleme mekanizmaları ise; davranışları belirleyen unsurların ve etkilerinin kişinin kendisi tarafından izlenmesinden, kişisel ve çevresel standartlar doğrultusunda davranışların yargılanmasından, duygusal öz tepkiden oluşmaktadır [58].

İlk olarak davranışçı öğrenme kuramından doğan sosyal öğrenme kuramı; çocuğun dürtü ve alışkanlıkları ile içsel olarak, çevreden gelen ödül olasılıkları ile de dışsal olarak kendini düzenlediğini varsaymaktadır. Bandura'ya göre öğrenme performans veya pekiştirme olmaksızın gözlem yoluyla sağlanmaktadır. Birey başkasının davranışlarını ve etkilerini gözlemleyerek hangi davranışın çevre tarafından ödüllendirildiğini değerlendirir. Ödüllendirilen bu davranışlar iç ölçütler

tarafından daha fazla düzenlenmektedir. Çocuklarda öz düzenlemenin gelişmesi çocuğun yaşına, yeteneklerine, deneyimlerine, öğrenim seviyesine ve davranış sonucu ile ilgili uygun beklenti geliştirmesine bağlıdır. Gözlemsel öğrenmede bilişin önemi vurgulanmakta ve bu modelde motivasyon biliş ve eylemden ayrı düşünülmemektedir [20].

4.1.3.5. Bilgi işleme kuramı

Bireyin problem çözmesinin temelindeki, bir durum karşısında verdiği bir tepkiyi başka bir strateji ile yer değiştirmesi durumu yürütücü işlevler ve engelleyici kontrol sayesinde olmaktadır [59]. Bilgi işleme kuramına göre öz düzenleme; bireyin kurallara, rutinlere, planlara, stratejilere uymasını sağlayan bu yürütücü işlevlerin gelişmesi yoluyla olmaktadır. Bu kurama göre çocuklar, daha verimli, organize ve etkili bilişsel süreçlere girme kapasitelerine sahiptirler. Çünkü çevreye karşı merak duyduklarından, çevreyi anlama ve kontrol etme isteklerinden dolayı performanslarını geliştirmek için sürekli bir arayış halindedirler. Bu yüzden de dikkat ve bellek kontrolünü daha iyi sağlamaktadırlar. Çocuklar çevresindekilerle etkileşime girdiklerinde bilgiyi aktif olarak kodlamakta, organize etmekte ve gerekli değişiklikleri yapmak için geri bildirimleri aktif olarak kullanmaktadırlar [20].

4.1.3.6. Kültürel tarihsel gelişim kuramı

Kültürel tarihsel gelişim kuramına göre öz düzenleme, toplumdaki değerler ile gereksinimler arasında denge kurulmasını sağlayan yapıdır. Bu kuramın temsilcisi olan Vygotsky'e göre kontrol etme isteği doğuştan gelse de öz düzenleme yaşanılan sosyal çevre tarafından etkilenmektedir. Bir çocuğun gelişimi başkalarının yardımlarıyla gerçekleşen ortak bir düzenden, başkalarından edindiği araçları kullanarak gerçekleştirdiği öz düzenlemeye doğru ilerlemektedir. Vygotsky, öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi için gerekli olan temel aracın dil olduğunu düşünmekte ve düşüncenin, davranışların istemli olarak kontrol edilmesinin içsel konuşma sayesinde olduğunu savunmaktadır [20].

Bu kurama göre bilişsel ve sosyo-duygusal gelişim birbirlerini etkilemektedir. Öğrenmeyi desteklediği için kurallara uyabilme ve hatırlayabilme gibi bilişsel beceriler önemlidir ve öz düzenleme becerilerine sahip bir okul olgunluğu, akademik becerilerden çok daha önemli yere sahiptir. Vygotsky okul öncesi dönem çocuklarının oynadıkları oyunlar aracılığı ile öz düzenleme becerilerinin kazanılması için çok önemli bir fırsat olduğunu vurgulamaktadır [59].

4.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk aylardan itibaren doğuştan getirdikleri düzenleme sistemlerini çevreye uyarlayarak istemli hareketlere neden olan içsel kontrol mekanizmalarını geliştirmektedirler [20,46]. Öz düzenlemenin gelişim süreci; "nörofizyolojik evre, duyu motor evre, kontrol evresi, öz kontrol evresi, öz düzenleme evresi" olmak üzere beş evrede gerçekleşmektedir [4].

Nörofizyolojik evre doğumdan sonra ilk üç aya kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu evrede bebeklerin öz düzenlemelerinin gelişimi, reflekslerinin ve uyarılma durumlarının bakım vereni tarafından fark edilip ihtiyaçlarının karşılanması yolu ile gerçekleşmektedir. Doğru bir uyku ve beslenme düzeni bebeklerin çevrelerindeki nesnelere odaklanmalarını kolaylaştırmaktadır [50,4]. Doğuştan gelen fizyolojik mekanizmalar sayesinde bebek fazla uyarılmaya karşı korunmaktadır. Bu evrede bebekler emme gibi yatıştırıcı faaliyetlerde bulunmakta ve uyarı kaynaklarından kaçınmaktadırlar. Bebekler ilk üç ayda açlık, rahatsızlık gibi içsel; görüntü, ses, hareket gibi dışsal etkenler tarafından uyarılmaktadırlar. Bebek bu çevresel uyarıcılardan kaçınmak için uyarıcı kaynağına bakma ya da bakışlarını uyarıcı kaynağından çevirme gibi stratejiler kullanmaktadır. İçsel etkenlerin yarattığı durumlar ile de kucağa alınma, sallanma, bakım veren kişinin sesi, görüntüsü, kokusu ya da ihtiyaçlarının giderilmesi ile başa çıkmaktadır [20].

Duyu motor evre ile bebek üçüncü ayın sonundan itibaren tam olarak olmasa da bir nesneye uzanma veya nesneyi alma gibi istemli hareketlerde bulunmaya başlamaktadır. Bu dönemde öz düzenleme çevresel uyaran zenginliğinden, ihtiyaçlarının düzenli şekilde karşılanıyor olmasından ve bireysel aktivite düzeyinden

etkilenmektedir [4]. Bu evrede bebekler kişilerle veya nesnelerle istemli olarak temasta bulunabilmekte ve kendi davranışlarını diğer davranışlardan ayırt etmeye başlamaktadır. Bu evrede bebekler kaygı yaşadıkları durumlarda kendilerini rahatlatmak için bakışlarını kaçırma, başa dokunma, elini ya da parmağını ağza sokma, ellerini sıkma gibi stratejiler kullanmaktadırlar [20].

Kontrol evresi ile 9-12. aylarda bebek, çevresiyle iletişim kurarak çevresinde olan duygusal ve fiziksel eylemleri anlayabilmekte ve bu eylemleri gerçekleştirebilmektedir [4]. Bu evrede çocuk, yetişkinler tarafından kontrol edilip kontrolü henüz içselleştirememiş olsa da genelde dikkat odaklı olmak üzere kendini düzenleme konusunda birtakım stratejileri sahip olmaktadır [59]. Bu evrede çocuklar kaygı yaşadıkları anlarda kendilerini rahatlatmak için istenmeyen uyaranı uzaklaştırma veya ona bakan kişiye doğru gitme eğiliminde olmaktadırlar [20].

Öz kontrol evresi ile 24. aydan itibaren çocuk çevresinin bulunduğu isteklere boyun eğerek, isteklerini erteleyerek, ebeveyni ortamda bulunmadığında da uygun davranışlar sergileyerek öz kontrol ortaya çıkmaktadır. Dil gelişimi ile çocuk gerilimi azaltacak stratejiler geliştirmeye başlamaktadır [4]. Bu dönemde çocuk yansıtmacı düşünme biçiminin gelişmesi ile hafızalarındaki görüntü, bilgi ve yönergeleri geri çağırabilmekte ve diğerlerini düzenlemeye çalışmaktadırlar [20,59,61]. Çocuklar, yürümeye başlama ile bağımsız olduklarını ve seçeneklerinin olduklarını kavramaya böylelikle de davranışlarının kontrolünü sağlamaya çalışmaktadırlar. Bir şeyi başardıklarında memnuniyet, yasak bir davranışta bulunduklarında ve yakalandıklarında huzursuzluk duymaktadırlar [20]. Ancak stres, yorgunluk ya da zorluk karşısında kendilerine bakan kişinin yardımına ve desteğine ihtiyaç duymaktadırlar [62].

Kural algısının gelişmesiyle çocuklar kendileri uymasalar bile başka çocukların kurallara uymamalarından rahatsız olmakta, onları şikayet etmekte ve gerekçe olarak da kuralları göstermektedirler. Kuralların başka ortamlarda da geçerli olduğunu gördüklerinde çocuklar kuralları içselleştirmeye başlamaktadırlar [59]. Bu nedenle kuralların içselleştirilmesinde bakım veren kişilerin davranışlarının çok

önemli bir etkisi olmaktadır. Kuralların içselleştirilmesi ile çocuk öz kontrol evresinden öz düzenleme evresine geçiş yapmaktadır [38].

Öz düzenleme evresi ile 36. aydan itibaren çocuk kuralları, sınırlamaları, stratejileri bilmekte, kendi davranışları bu doğrultuda planlamakta, kendi kendine konuşabilmekte, düşünce veya eylemlerini kontrol edebilmek için dili ustaca kullanmaya başlamaktadır [20,4] Bu evrede çocuk kaygı yaratan durumlarla karşılaştığında çaba gerektiren kontrol becerileri ile çeşitli stratejiler geliştirerek olumsuz duygularını düzenlemeye çalışmaktadır. Duygularını düzenleyebilmesi sonucunda davranışlarını da düzenleyebilmektedir [63]. Çocuğun okula hazırbulunuşluğunun belirleyici öz düzenleme becerileri olarak görülmektedir [37]. Çocuğun okula başladığında yetersiz öz düzenleme becerilerine sahip olması okul yaşantısında birtakım problemlere de neden olmaktadır [37,59,64]. Öz düzenleme öz kontrole göre değişimlere uyum sağlanmasında daha fazla esneklik gösterilmesini sağlamaktadır [20]. Bu yaş grubundaki çocuklar duygularını daha iyi ifade edebilmekte, davranışlarını daha iyi kontrol edebilmektedir [65-67]. Bu dönemde çocuklar diğer çocuklarla daha çok birarada olmak istemekte ve etkileşimde bulunabilmek için duygu ve davranışlarını kontrol etmede daha başarılı olmaktadırlar [68-71]. Bu dönem çocuklarından hedeflerini üst düzeyde bir uyarılmada bulunmuş olsalar da saldırgan davranışlar göstermeden, gerekirse erteleyebilmeleri, başka birinden yardım alabilmeleri yolunda stratejiler izleyerek bu durumlarla başa çıkmaları beklenmektedir [62]. Okul öncesi dönemde çocuklar dil gelişimi ile geçmişteki deneyimlerini göz önünde bulundurabilmekte, geleceğe yönelik öngörüde bulunabilmekte, plan yapabilmekte, içsel düşünme gerçekleştirebilmekte, problemlere çözüm üretebilmektedirler [20]. Okul öncesi dönemde çocuklar bir davranışı gerçekleştirebilmek için daha az yetişkin desteğine ihtiyaç duymakta, kurallara ve yaşına uygun taleplere uyabilmektedirler [4].

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri oldukça önem kazanmakta ve başarılı bir ilişki kurma çabası meydana gelmektedir. Başarılı bir akran iletişimi için çocuklar duygularını ve davranışlarını düzenleme becerilerini geliştirmektedirler [72]. Okul öncesi dönem çocukları ailesinden ve çevresinden edindiği deneyimlerle karşılaştıkları

problemleri izleme, tahmin etme, planlama gibi stratejilerle çözmeye çalışmaktadırlar [22]. Bu nedenle çocukların akran ilişkilerindeki problem çözme sürecinde öz düzenleme önemli bir yere sahiptir [73].

4.2. Akran Zorbalığı

Bu bölümde akran ilişkileri, akran zorbalığının tanımı, okul öncesi dönemde akran zorbalığı konuları ele alınmaktadır.

4.2.1. Akran ilişkileri

Okul öncesi dönemde çocuklar aile ortamından çıkarak akran grubu içerisine girmektedir. Çocuk böylelikle daha düzenli ve yoğun akran ilişkileri yaşamaya başlamaktadır. Çocuk akran ilişkileri sayesinde birçok sosyal beceri kazanmakta ve bu becerilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Bu sayede akranlar stresli durumlarla karşılaştıklarında birbirilerine destek olarak güven vermekte, kaygılarını azaltmakta, sorunlarla başa çıkmayı öğrenmekte, saldırgan ve zarar verici davranışlardan da korunmayı öğrenmektedirler. Dolayısıyla çocuğun sosyal becerilerde yetersizlik yaşaması durumunda akran zorbalığını uygulama veya akran zorbalığına maruz kalma yaşanabilmektedir [74]. Ailede kazanılmaya başlayan sosyal davranışlar çocukların okul öncesi eğitime başlaması ile değişebilmektedir. Hatta ailenin kazandırmaya çalıştığı ama zorlandığı birçok davranış da akran gruplarında çocuklar tarafından daha kolay bir şekilde kazanılabilmektedir. Çünkü akran grupları, çocukların diğer insanlara ve sosyal yaşama karşı olan tutum ve davranışlarını içeren sosyal tavırlarını etkilemektedir [75,76].

Akran ilişkilerinde güçlük yaşayan çocuklar, bir gruba ait olma gereksinimi olumlu davranışlar yoluyla karşılayamadığından arkadaşlarının ve öğretmeninin dikkatini çekebilmek için saldırgan davranışlar sergileyerek karşılamaya çalışmaktadırlar. Diğer çocuklar ise bu davranışlardan dolayı korkmakta, çekinmekte ve uzak durmaya çalışmaktadırlar. Ancak benzer özelliklerde çocuklar olduğunda bu çocuklar birleşerek bir çete oluşturabilmektedirler [76].

4.2.2. Akran zorbalığının tanımlanması

Zorbalıkla ilgili ilk araştırmalar tarihte 1960'ların sonlarına doğru İsveç'te ortaya çıkmıştır. İlk araştırmaların sahibi olan ve araştırmalarıyla dikkat çeken Heinemann'ı zaman içerisinde Olweus, Pikas ve Roland'ın araştırmaları izlemiş ve bu konu uluslararası boyut kazanmıştır. Heinemann zorbalığı daha çok grup bağlamında *mobbing* terimi ile ele alırken Olweus (1978) zorbalığı bireysel bağlamda ele almıştır ve böylelikle *bullying* terimi literatürde yerini almıştır [77].

Akran zorbalığı; bir/birkaç çocuğun kendinden daha güçsüz, kendilerini savunmada daha yetersiz veya daha az zeki gördükleri çocuk/çocukları incitmek, sindirmek ve istenmediklerinin mesajını yollamak üzere tasarladıkları eylemleri güç ispatı, kontrol kurma veya statü kazanma amacıyla sistematik olarak uygulaması sonucu karşıdakini fiziksel ve psikolojik olarak yıpratmasıdır. Bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesi için kişiler arasında eşit olmayan bir statünün ve gücün olması gerekmektedir [11,78-83]. Tanımda bahsedilen bu özellikler akran zorbalığının, saldırganlık, şiddet ve akran çatışmasından ayrı olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır [77].

4.2.3. Okul öncesi dönemde akran zorbalığı

Bireyler günlük yaşantılarında birçok ortamda sosyal problemlerle karşılaşmaktadırlar. Çocukların okul hayatlarına başlamaları ile sosyal problemler de başlamakta ve uğraştıkları en zor sosyal sorunlardan birisi akran zorbalığı olmaktadır. Dolayısıyla günümüzde okul öncesi dönem çocuklarında da yaygın olarak akran zorbalığı görülmektedir [84,8,7,10,11].

Akran zorbalığı sınıflar, oyun bahçeleri, koridorlar, okula gidiş geliş yolları, okul servisleri gibi okul içi ve okul dışı alanlarda meydana gelebilmektedir. Ancak akran zorbalığı okul dışı alanlarda da görülse de yapılan araştırmalara göre en fazla sınıf, koridor, okul bahçesi gibi okul içi alanlarda görülmektedir [79,85-89].

Okul öncesi dönem çocuklarında en fazla fiziksel saldırganlık görülse de ilişkisel ve sözel saldırganlık da görülmektedir. Erkek çocuklar hemcinslerine en fazla fiziksel saldırıda bulunurken, kız çocukları hemcinslerine en fazla ilişkisel saldırıda bulunmaktadır Kızlar erkeklere en fazla sözel saldırıda bulunurken erkekler kızlara en fazla fiziksel saldırıda bulunmaktadır. 5-6 yaş grubunda ise 3-4 yaş grubuna göre sözel ve ilişkisel saldırganlık, fiziksel saldırganlıktan daha çok görülmektedir [84].

4.2.4. Akran zorbalığı ile ilişkili kuramlar

Bu bölümde akran zorbalığı kavramı sosyal bilgiyi işleme kuramı, zihinsel çerçeve kuramı, ahlak gelişimi kuramı, sosyo-ekolojik yaklaşım kapsamında incelenmektedir.

4.2.4.1. Sosyal bilgiyi işleme kuramı

Crick ve Dodge (1994) tarafından geliştirilen modelde sosyal ortamlarda verilen davranışsal tepkilerin, doğuştan getirilen özellikler ile sosyal ortamlarda edinilen ipuçları ile ilişkili olduğu ortaya konmaktadır [90].

Sosyal bilgiyi işleme; dışsal ve içsel ipuçlarını kodlama, ipuçlarını yorumlama ve zihinsel temsillerini oluşturma, amaçları belirleme ve ortaya koyma, uzun süreli bellekteki tepkilere ulaşma veya tepkileri yeniden yapılandırma, en uygun tepkiyi seçme, en uygun tepkiyi davranışa dönüştürme olarak altı aşamadan meydana gelmektedir. Yorumlama aşaması; filtreleme, nedensel analizi, iletişime geçilen kişinin bakış açısı ile ilgili çıkarım yapma, önceki sosyal etkileşimlerindeki başarısını değerlendirmesi, sonuca yönelik beklentileri ve önceki deneyimlere dayanarak oluşturduğu sosyal öz-yeterlik algısını değerlendirme veya önceki/o anki sosyal etkileşimin kendisi için ifade ettiği anlama ilişkin çıkarımda bulunma işlemlerini içermektedir. Çocuğun geçmişte oluşturduğu veya yeni oluşturacağı tepkilerini değerlendirme sürecinde; ulaşılmak istenen amaç, tepkiyi davranışa dönüştürebileceğine yönelik olan inancı ve tepkinin uygun olup olmadığına yönelik yaptığı değerlendirme etkili olmaktadır [90].

4.2.4.2. Zihinsel çerçeve kuramı

Sutton, Smith ve Swettenham (1999) tarafından geliştirilen zihinsel çerçeve kuramına göre zihinsel çerçeve, bireylerin iletişim kurduğu kişilerin davranışlarını önceden tahmin edebilmek ve kendisinin/başkalarının davranışlarını anlayabilmek için bilişsel şemaları kullanabilme yeteneğidir. Zorbalık olayının gerçekleşebilmesi için zorba çocuğun sosyal becerilerinin, sosyal ilişkileri manipüle edebilme becerilerinin ve devamlılık sağlamak için planlama becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Zorba çocuklar başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamada başarılı olsa da bunu empatik davranış olarak gösterme konusunda başarısız olmaktadırlar [91].

4.2.4.3. Ahlak gelişimi kuramı

Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramlarından yola çıkarak Rest (1984)'in geliştirmiş olduğu Dört Bileşen Modeli sosyal biliş ve zorbalık arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu kurama göre ahlaki gelişim; "ahlaki duyarlılık, ahlaki yargılama, ahlaki güdülenme ve ahlaki kişilik" olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Birey öncelikle ahlaki bir problemin farkına varmakta, bu problem karşısında ahlaki olarak uygun davranışın ne olduğuna karar vermekte, bu davranışla ortaya koymaya çalıştığı ahlaki değerin ne olduğuna karar vermekte ve o davranışı ortaya koymaktadır. Zorbalık olayının anlaşılması için ahlaki gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır [92].

4.2.4.4. Sosyo-ekolojik yaklaşım

Sosyo-ekolojik yaklaşıma göre zorbalık olayında bireysel faktörlerin yanında sosyo-çevresel faktörler de son derece önemlidir. Bu kurama göre zorbalığı etkileyen faktörler içeriden dışarıya doğru şu şekilde sınıflandırılmaktadır: 1) Zorba, mağdur, zorba/mağdur, izleyici 2) Aile 3) Okul ve akran çevresi 4) Kültür. Çocuğun bireysel faktörleri zorbalığa hangi rolde katılacağını etkilemektedir. Ancak ailesi ile olan iletişimi zorbalığın oluşmasında önemli rol oynamaktadır. İçinde bulunduğu akran grubu da zorbalığın sürmesinde veya sona ermesinde etkilidir. Çocuğun çevresini kuşatan en kapsamlı yapı olan kültür ise zorbalığın oluşmasında temel role sahiptir.

Toplumun sahip olduğu kültürel yapıdaki iletişim yapısı zorbalık davranışlarını cesaretlendirebilmektedir. Bu kurama göre zorbalığı önleme programları bireysel bağlamdan ziyade çocuğun sosyo-ekolojik çevresinde değişiklikler yapmayı merkeze almaktadır [93-95].

4.2.5. Akran zorbalığı türleri

Akran zorbalığının davranışsal tanımları; kendinden küçüklere veya zayıflara sözel tehditte bulunmak, arkadaşları tarafından zorlandığında veya zorlanmadığında da göz dağı vermek, kışkırtmak, sözel korkutmayı pekiştirmek için fiziksel olarak da agresif tavırlar sergilemek, fiziksel saldırıda bulunmak, kurbana ait eşyaları alıp bozmak, arkadaşlarının önünde isim takmak, tehdit etmek, bağırmak, sosyal manipülasyonda bulunmak gibi davranışların sergilenmesi olarak sıralanmaktadır. Zorbalığın dolaylı ve doğrudan yapılan davranışları içeren birçok türü bulunmaktadır. [96,10,12,13,77].

Doğrudan zorbalık davranışları arasında; tekme atma, itme, vurma, kızdırma, tehdit etme gibi açık saldırı davranışları yer almaktadır [77]. Dolaylı zorbalık davranışları arasında ise; dedikodu yayma veya söylenti çıkarma, sosyal manipülasyon, izolasyon ve dışlama davranışları yer almaktadır [77,11].

Zorbalık türlerini Elliot (1997) bedensel zorbalık, sözel zorbalık, duygusal zorbalık, cinsel zorbalık olarak dört kategoriye ayırmıştır. Crick, Casas ve Ku (1999) ve Hawker ve Boulton (2000), birbirlerine benzer olsalar da ilişkisel zorbalık ile dolaylı zorbalık davranışlarının kavramsal olarak farklı olduklarını bildirmişlerdir. Dolaylı zorbalık ilişkisel zorbalığa göre daha geniş bir davranış çeşitliliği içermektedir. Benzer şekilde Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman ve Kaukiainen (1996)'de, birçok ortak özelliklere sahip olsalar da sosyal zorbalığın da ilişkisel zorbalık ve dolaylı zorbalıktan anlamsal olarak farklılık gösterdiğini belirtmektedirler [77]. Lee (2004) zorbalık türlerini; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal zorbalık olmak üzere üç kategoriye ayırmıştır. Lee'ye göre sosyal zorbalık bireyin içerisinde bulunduğu gruptaki statüsünün manipüle edilmesi veya bir gruba alınmaması olarak tanımlamıştır. Bireyin haberinin olup olmaması bakımından da

doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki kategoride incelemiştir [97]. Rigby (2007) zorbalık türlerini fiziksel (doğrudan/dolaylı), sözel (doğrudan/dolaylı), sözel olmayan (doğrudan/dolaylı) olarak sınıflandırmıştır [98].

European Community European Social Fund (2001) zorbalık türlerini aşağıdaki gibi gruplandırmıştır [85]:

1. Sözel zorbalık: Devamlı bir biçimde kızdırma, ad takma, dalga geçme, tehdit etme, dedikodu yayma
2. Fiziksel zorbalık: İtme, çimdikleme, yumruklama, tekme atma ve silah kullanma
3. Duygusal zorbalık: Dışlama, alay konusu haline getirme, utandırma
4. Başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı: Başka birisinin parasını veya değerli eşyasını alma
5. Saklama zorbalığı: Elbise, kitap, oyuncak, para gibi eşyaları saklama
6. Irkçı zorbalık: Etnik kökeni, elbisesi, ten ve saç rengi, şivesi ile dalga geçme
7. Davranış zorbalığı: Yumruğunu gösterme, yüzünü ekşitme, fiziksel rahatsızlığını göstermek için iki parmağını ağzına sokması, kötü bakmak için iki parmağını havaya kaldırması
8. Bozucu zorbalık: Sınıftaki çalışmaların veya ödevlerin üzerini karalama veya oynanan bir oyunu bozma
9. Cinsel zorbalık: Cinsel tacizde, cinsel içerikli küfür veya hareketlerde bulunma

En sık karşılaşılan zorbalık türlerinin fiziksel ve sözel zorbalık olduğu belirtilmektedir [88,87].

Fiziksel zorbalık davranışları; vurma, tükürme, tekmeleme, itme, tekme atma, saç-kulak çekme, çimdikleme, yumruklama, taş atma, bedensel kaba şakalar olarak tanımlanmaktadır [11,84,77,89]. Okullarda özellikle fiziksel zorbalığın yaygın olmasının nedeni Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak (2010) tarafından şaka veya

oyun adı altında sürdürülmesi olarak bildirilmiştir [77]. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin çoğunluğu fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadırlar. Toplumda ilişkisel zorbalık davranışları daha örtük konumdayken, fiziksel zorbalık en somut görünen saldırganlık türüdür [86]. Çocuklar fiziksel zorbalık türünden en çok itme davranışına maruz kalmaktadırlar [86,89]. Coloroso (2003) ve Garrett (2003) tarafından en riskli ve ileriki yaşantılarında suça karışma ihtimali daha yüksek olan grubun fiziksel zorbalık yapan çocuklar olduklarını belirtmektedirler [77].

Sözel zorbalık davranışları; alay etme, isim takma, hakaret etme, e-mail ve telefon aracılığı ile alay etme, incitici notlar bırakma, hakkında kötü şeyler yazma, sözel kaba şakalar yapma olarak tanımlanmaktadır [11,99,77,89]. Sözel saldırı grubunda; çocuğun sosyal ilişkilerini kasıtlı olarak bozmayı sağlayacak ifadeler yer almaktadır [84]. Çocuklar sözel zorbalık türünden en çok isim takma davranışına maruz kalmaktadırlar [86,89]. Alay etme ve isim takma gibi sözel zorbalık davranışları çocukların güvenlik duygusunu sarsmaktadır [99].

İlişkisel zorbalık davranışları; isim takma, alay etme, tehdit etme, hakaret etme gibi bireyin ilişkilerine zarar veren veya manipüle ederek birinin sosyal gruplara dahil olmasını devamlı olarak engelleme davranışlarıdır [84,77,11].

Bozucu zorbalık davranışları; başkalarının oynadığı bir oyunu bozma veya sınıf çalışmalarının/ödevlerin üzerini karalayarak zarar verme olarak tanımlanmaktadır [85].

4.2.6. Akran zorbalığı rolleri ve özellikleri

Akran zorbalığı rolleri zorba, zorbaya yardım eden, zorbayı destekleyen, mağduru savunan, izleyici ve mağdur olarak altı rol olarak belirtilmiştir [100]. Akran zorbalığındaki roller temel olarak; zorba, zorba- kurban, kurban ve seyirci olarak sınıflandırılmaktadır [14,16].

4.2.6.1.Zorbaların türleri ve özellikleri

Zorba çocukların özellikleri; fiziksel olarak güçlü ve çekici, kendinden emin, baskın olmaya eğilimli, empati ve duyguları anlama becerisi gelişmemiş, sorunlarını saldırarak çözmeyi öğrenmiş, dürtülerini kontrol etmekte zorlanan, sosyal becerisi yetersiz, gruba veya kışkırtan çocuğa bağlı, psikotik eğilimi olma, evde şiddete tanık olma, toplulukta şiddetle tanınma, daha agresif olmaya eğilimli olma, kötü madde kullanma, duyarsız davranışlar sergileme, akran grubunda popüler olma, davranış bozukluğuna, DEHB tanısına, erkek cinsiyete, psikolojik sorunlara, çok sayıda kardeşe, geniş aileye, otoriter ebeveyne, olumsuz benlik algısına sahip olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır [13,10,84,15,12,74].

Zorbalık yapan çocuklar kendinden emin zorba, sosyal zorba, tedbirli zorba, hiperaktif zorba, zorbalığa maruz kalan zorba, grup zorbalığı ve pasif zorba olmak üzere yedi kategoride incelenmektedir [77].

1. Kendinden emin zorba: Zeki zorbalar olarak da adlandırılan bu gruptaki çocukların ego düzeyleri yüksek ve empati kurma yetenekleri oldukça zayıftır. Sergiledikleri davranışı gizleme konusunda başarılı oldukları için çevrelerindeki kişiler tarafından öyle bir çocuk olduğuna inanmamaktadırlar.
2. Sosyal zorba: Bu gruptaki çocuklar amaçlarına ulaşmak için diğer çocuklara yakın davranıyor gibi gözüküp mağdurun akran grubundan dışlanıp yalnız kalmasına neden olacak dedikodu yapma, sözlü sataşma gibi davranışları sergilemektedirler.
3. Tedbirli zorba: Bu gruptaki çocuklar zorbalık davranışlarını kendilerini durdurabilecek kimsenin olmadığı ortamlarda sergilemekte, yetişkinin olduğu ortamlarda tam zıt şekilde davranışlar sergilemektedir. Bu nedenden dolayı çevresindeki kişiler onun o davranışı yapmadığına inanmaktadırlar. Bu çocukların kinci, soğukkanlı, rahat tavırlar sergilediği ve akranlarından kopuk dolaştığı belirtilmektedir.

4. Hiperaktif zorba: En ufak bir kışkırtma durumunda zorbalık yapabilen çocuklardır. Bu çocukların akademik başarıları düşük, sosyal becerileri yetersiz olup zorba davranışlarının nedenini başkalarına bağlamaktadırlar.
5. Zorbalığa maruz kalan zorba: Bu çocuklar maruz kaldıkları zorbalık davranışı sonucunda çaresizlik ve güçsüzlük duygularını yaşamakta ve telafi edebilmek amacıyla zorba davranışlar sergilemektedirler. Baş edilmesi en zor çocukların bu grupta yer alan çocuklar oldukları düşünülmektedir.
6. Grup zorbalığı: Zorbalık yapan çocuğun davranışlarını doğru bulan diğer çocukların bir araya gelerek o davranışları birlikte hareket ederek sergilemeye başlamalarıdır.
7. Pasif zorba: Bu gruptaki çocuklar zorbalığı başlatmamakla birlikte zorba davranışlar sergileyen ancak kaygılı ve güvensiz kişilik yapısına sahiptirler.

Erkekler daha çok zorba, zorbaya yardım eden veya zorbayı destekleyen kişiler olurken kızlar daha çok mağduru savunan veya izleyici rolündeki kişiler olmaktadırlar [100]. Başka bir çalışmada ise cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin daha çok fiziksel zorbalığı kullanırken kızlar daha çok dolaylı zorbalığı ve sosyal dışlamayı kullandıkları ifade edilmektedir [11]. Ayrıca zorbalık olayında benzer roller üstlenen kişilerin birbirleriyle arkadaşlık kurma eğiliminde oldukları belirtilmektedir [100,93]. Mağdurla empati kurma gibi yöntemlere cevap vermemekte ve manipülasyonda yetenekli olup öğretmenin duymak istediği şeyi bildikleri için kurbanlara sempati duyuyormuş gibi gözükebilmektedirler. Bu nedenden dolayı oldukça yardımsever gözüken bir çocuk bazı akranları için oldukça korkutucu olabilmektedir [15,12].

4.2.6.2. Mağdurların türleri ve özellikleri

Mağdur çocukların özellikleri; fazla kiloya sahip olma, kışkırtıcı durumlarla baş edememe, düşük benlik saygısı, yara izinin olması, ailesinde engelli birisinin olması, sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, giyim şekli, arkadaş sahibi olmaması, güç bakımından zayıf, nazik ve hassas olma, boyunun aşırı kısa veya uzun olması, yaş olarak küçük olması, sınıfa yeni gelen bir öğrenci olması, sosyal beceriler

yönünden yetersiz olması, itaatkar olması, konuşma problemine sahip olması, hastalığa veya engele sahip olma olarak tanımlanmaktadır [13,101,84,12,15].

Mağdur çocuklar; masum mağdur, pasif mağdur, kışkırtıcı mağdur, olası mağdur olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır [77].

1. Masum mağdur: Zorbalığa maruz kalacak davranışlarda bulunmadıkları halde zorbalığa maruz kalan ancak zorbalıkla baş edebilen çocuklardır.
2. Pasif mağdur: Zorbaya karşılık veremeyen veya zorbayı memnun edecek davranışlarda bulunarak zorbalıkla baş edemeyen ve çevre tarafından da kolay fark edilen çocuklardır.
3. Kışkırtıcı mağdur: Zorbalık davranışları ile etkili şekilde baş edemedikleri için daha kışkırtıcı davranışlarda bulunarak zorbalığın şiddetinin artmasına neden olan çocuklardır.
4. Olası mağdur: Zorbalık davranışlarını görerek veya duyarak zorbalığa uğrayacağına dair korku duyan çocuklardır.

4.2.6.3. İzleyicilerin türleri ve özellikleri

İzleyici çocuklar zorbalığa doğrudan katılmasa da zorbalığın seyrini, kimlerin hangi rolde bulunduğunu bilen çocuklardır. Bu çocuklar hiçbir şeye karışmayıp sessizce durmayı, o ortamdan uzaklaşmayı, zorbayı kışkırtmayı veya zorbaya yardım etmeyi seçebilirler. İzleyici çocukların sayısı diğer rollerin sayısından oldukça fazla olmakla birlikte problem durumun çözülmesinde de kilit rol oynamaktadırlar [77]. Çünkü izleyici grubu olmadığında zorba izole edilir ve sonrasında davranışı değiştirmesi için motive edilebilir. O yüzden ilk önemli adımlardan biri izleyici grubunu olumlu davranışlar için teşvik etmektir [15].

İzleyici çocuklar; zorba izleyici, mağdur izleyici, kaçınan izleyici, kararsız izleyici olmak üzere dört kategoride incelenmektedir [102].

1. Zorba izleyici: Zorbalık yapmaları için başkalarını cesaretlendiren çocuklardır.
2. Mağdur izleyici: Mağdur olmaktan korkan çocuklardır.

3. Kaçınan izleyici: Zorbalık davranışlarının gerçekleştiğini kabul etmeyen çocuklardır.
4. Kararsız izleyici: Duruma göre çeşitli rollerde bulunan çocuklardır.

Başka araştırmacılar tarafından izleyicilerin aldığı roller; yardımcılar, destekleyiciler, pasif destekleyiciler, ayırıcı izleyiciler, olası savunucular ve mağdurun savunucuları olmak üzere altı kategoride incelenmiştir [82,77].

1. Yardımcı: Zorbayla yakın ilişkide olduğu için zaman zaman yardım eden çocuklardır.
2. Destekleyici: Aktif bir şekilde katılmasa da zorbayı destekleyen çocuklardır.
3. Pasif destekleyici: Kendilerine ilgiyi çekmemek için zorbaya destek vermeyen ancak zorbalık olayını izlemek isteyen çocuklardır.
4. Ayırıcı izleyici: Gözlemledikleri zorbalık davranışlarını onaylamayan ancak zorbaya da açıkça karşı koymayan çocuklardır.
5. Olası savunucu: Zorbayı sevmeyen, engel olmak için bir şey yapılması gerektiğini düşünen ancak bunları yapmayan çocuklardır.
6. Mağdurun savunucusu: Mağdura yardım etmek için zorbaya karşı çıkan çocuklardır.

Zorbalık türlerindeki çocukların özelliklerini ve yol açan etmenleri bilmek bu çocukların zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede uygulanacak müdahalede önemlidir [77]. Ancak zorbalık türlerindeki çocukların özellikleri bilinse de çocukları bu konuda etiketlemekten kaçınılmalıdır [12].

4.2.7. Zorbalık rollerinin nedenleri

Bu bölümde zorba, mağdur ve izleyici olmanın nedenleri incelenmektedir.

4.2.7.1. Zorba olmanın nedenleri

Zorba olmadaki kişisel nedenler; saygınlık kazanma ihtiyacı mizaç, kendilerini güvensiz hissetmeleri, kendi güvensizliğini başkasına yansıtma ihtiyacı, aşağılık duygusu, sağlıklı öz saygıya sahip olmamaları, dürtüsel veya saldırgan şekilde davranmaya eğilimli olarak veya potansiyel davranış bozuklukları ile dünyaya gelme olarak belirtilmektedir [102]. Zorba olmadaki çevresel nedenler ise; saldırgan iletişim modeline sahip ailede veya tutarsız yaklaşıma sahip ailede yetişmek, ailenin çocuğun davranışlarının farkında olmaması, devamlı olarak fiziksel cezaya maruz kalma, aile bireylerinin arasında sıcak bir ilişkinin olmaması, otoriter cezalandırıcı aileye sahip olma, aile tarafından sağlıksız düşünme biçimlerinin pekiştirilmesi, zorbalık yapan kişileri gözlemlemek, gelişimin kritik dönemlerinde denetimsiz şekilde sıklıkla şiddet içerikli bilgisayar oyunlarına veya televizyon programlarına maruz kalmak olarak belirtilmektedir [104,105].

Akran zorbalığında zorba rolündeki çocukların zorbaca davranışlarının nedeninin sosyal ilişki kurma becerisi ve sosyal zeka düzeylerinin iyi olmasından veya sosyal bilgi işleme sürecinde kaynaklanan bir problemden dolayı olduğu da düşülmektedir. Dolayısıyla zorba çocukların bu davranışlarının nedeni hem yeterli derece sosyal becerilere sahip olmalarından hem de sosyal beceri edinmede yetersiz olmalarından kaynaklanıyor olabilmektedir [77].

Olweus'a göre ise zorbalık yapmaya neden olan dört mekanizmadan ilki sosyal yayılmadır. Sosyal yayılma ile çocuk, zorbalık yapan zorbanın mağdur üzerinde etki kurduğunu görüp zorbaca davranmaya başlamasını ifade etmektedir. İkinci mekanizma ise baskı mekanizmasının zayıflamasıdır. Zorbaca davranan çocuğa öğretmenler tarafından müdahale edilmediğini gören çocuğun saldırganlık dürtülerini bastırmayı bırakıp zorba davranışları sergilemeye başlamasıdır. Üçüncü mekanizma grupça sergilenen zorbalık davranışlarında grup üyelerinin bireysel sorumluluğu

üzerlerine almaktan kaçınması ve sorumluluğun gruba ait olduğuna inanmalarıdır. Son mekanizma ise bu durumun bir süre sonra zorbanın bilişsel yapısında değişikliklere yol açması ve mağdurun bunu hak ettiğini düşünmeye başlamasıdır. Böylelikle zorba yapmış olduğu davranışın sorumluluğunu almamakta ve bu davranışların süreklilik kazanmasına neden olmaktadır [106,78].

Bir çocuğun zorbalık yapmasının mutlaka bir nedeni bulunmaktadır. Etkili bir şekilde baş edebilmek için çocuğun zorbaca davranmasının nedenini öğrenmek çok önemlidir [77].

4.2.7.2. Mağdur olmanın nedenleri

Mağdur olma potansiyeli yüksek olan çocukların özellikleri; farklı bir etnik kökene veya kültüre sahip olma, farklı görünme veya farklı konuşma, fiziksel, psikolojik veya zeka seviyesi olarak akranlarından farklı olma, farklı cinsel yönelime sahip olma olarak belirtilmektedir [77]. Öğretmen adaylarına göre en fazla zorbalığa uğrama nedeni konuşma güçlükleridir [87]. Bir başka neden ise mağdurların öz suçlama yapmalarıdır. Öz suçlama, mağdurları zorbaca davranışları hak ettiklerine dair kendilerini suçlamalarına neden olan mekanizmadır. Zorbalığa uğrayan çocuk kendisini çaresiz ve güvensiz hissetmekte, olayın nedenini anlamaya çalışırken kendilerine dönerek olayın yaşanmasındaki kendi rolünü düşünür ve bu olayın yaşanmasının kendi suçları olduğunu düşünürler. Mağdur olma nedenlerini açıklama biçimleri çocukların zorbalıkla baş etme tarzlarını da önemli ölçüde etkilemektedir [77]. Ayrıca mağdur çocukların ailelerinin, genelde aşırı koruyucu tutum sergiledikleri bulunmuştur [107,108]. Aşırı koruyucu bir aileye sahip olma, kendilerini savunma veya girişken olma konusunda ailelerinin beklentilerini karşılayamadıklarını düşünme, baskıcı bir ailede yetişmesi sebebiyle yardım arama konusunda yetersiz olma çocukların mağdur olma ihtimallerini arttıran diğer nedenlerdir [109,110].

Bir çocuk güven duyduğu bir yetişkine zorbalığa maruz kalma ya da zorbalığı uygulama deneyimlerinden bahsedebilir. Bu durumda yetişkin çocuğu dikkatle dinlemeli ve onu ciddiye alıp harekete geçmelidir. Ancak bazı çocuklarsa bu durumu sözel olarak ifade etmeyi tercih etmeyebilirler. Bu durumda çocukların verdikleri

işaretlere dikkat edilmelidir [74]. Literatür incelendiğinde bir çocuğun zorbalığa uğradığını gösteren işaretler; içe kapanması, arkadaşlarıyla görüşmemesi, okula gidip gelmekten korkması, okula giden yolları değiştirmesi, okul servisine binmek istememesi, okul sabahı kendini iyi hissetmediği gerekçesiyle okula gitmek istememesi, okuldan kaçması, ödevlerini yapmak istememesi veya iyi yapamaması, notlarda düşüş, kıyafet veya kitaplarının düzenli olarak hasara uğraması, yemek parası alındığı için eve aç dönmesi, kekelemeye başlaması, diğer çocuklara vurmaya başlaması, aile bireylerine karşı agresif davranışlarda bulunması, stres nedeniyle mide ve baş ağrılarının olması, yemek yemeyi bırakması veya takıntılı şekilde temiz olmaya çalışması (kirli veya yağlı olarak adlandırılmaya tepki olarak), kendi kendine uyurken ağlaması, yatağı ıslatmaya başlaması, kabuslar görmesi, beni yalnız bırakma gibi şeyler söylemesi, kendine güvenini kaybetmesi, daha önceden zevk aldığı şeyleri yapmaması veya o aktivitelerden artık zevk almaması, kaygılı davranışlar sergilemesi, açıklanamayan çürüklerinin, kesiklerinin, çiziklerinin olması, eşyalarının kaybolması, her zamankinden fazla para istemeye veya para çalmaya başlaması, harçlıklarını sürekli olarak kaybetmesi olarak belirtilmektedir. Çocukta bu belirtilerden birçoğu görülüyorsa zorbalığa uğruyor olma ihtimali düşünülebilir [15,89,74].

Bazı çocuklar mağdur rolünde daha fazla risk altında olabilirken bazı çocuklar zorbalıktan memnuniyet duyabilmektedirler [11]. Ancak uzun süreli ve yoğun zorbalık yaşantısı, travma sonrası stres bozuklukları da dahil olmak üzere çocukların psikolojik problemler yaşamalarına neden olmaktadır. Başlıca semptomlar ve ilişkili sorunlar; depresyon, hayal kırıklığı toleransında düşüklük, korku, kaygı, okuldan kaçınma, düşük benlik saygısı, zayıf sosyal beceriler, yalnızlık ve eğitim tutumunda zayıflık ve başarısızlıktır [13].

4.2.7.3. İzleyici olmanın nedenleri

İzleyici çocukların çoğu zorba davranışları sevmeyip zorbalığa maruz kalanlara yardım etmek isteseler de genellikle akran baskısından dolayı yardımcı olamamaktadırlar. Bu yüzden seyirci rolündeki çocuklar zorbayı durduramadıkları için kendilerini suçlu, öfkeli ve gerçekten nasıl yardımcı olabileceklerini bilemedikleri için

çaresiz hissedebilmektedirler. Bunun yanında bir sonraki kurbanın kendisi olabileceğinden endişelenmektedirler [12,8]. Müdahale edememelerinin başka nedenleri ise; mağdur olan çocuklarla iletişim kurduklarında sosyal statülerini kaybedeceklerine inanmaları, kendilerinin de zorbalığa uğrayacak olmalarından korkmaları, zorba ile arkadaş olmaları, kendi problemleri olarak görmemeleri, ispiyoncu olarak nitelendirilmekten korkmaları, mağdurla kötü ilişkiye sahip olmaları, müdahale ettiğinde daha kötü olayların yaşanacağından korkmaları, mağdurun bunu hak ettiğine inanmaları, zorbaya karşı çıkmak için yeterli cesarette hissetmemeleri, tek olmaktansa grubun yanında olmanın daha iyi olacağına inanmaları, olay hoşlarına gitmese de nasıl başa çıkacaklarını bilememeleri, grup arkadaşlarının kendilerine ihanet ettiğini düşünmelerinden korkmaları olarak sıralanmaktadır [77].

4.2.8. Zorbalıkla baş etme stratejileri

Bu bölümde başa çıkma stratejilerinin tanımına, zorbalık rollerine sahip çocukların akran zorbalığı ile baş etme stratejileri, cinsiyete göre zorbalıkla baş etme stratejileri, okul öncesi dönemde zorbalıkla baş etme stratejileri, zorbalığa müdahale ve zorbalığı önlemede kullanılabilecek yöntemler incelenmektedir.

4.2.8.1. Başa çıkma stratejilerinin tanımlanması

Freud gibi birçok psikoanalitik kuramcı kaygının bilinçaltında olduğunu savunmuş olsa da yakın zamanda yapılan çalışmalar kaygının bilinçte olduğunu ve bununla başa çıkmak için çeşitli stratejiler ürettiğini ortaya çıkarmışlardır. Kişi tarafından algılanan bir tehdit karşısında yaşanılan kaygının üstesinden gelebilme çabasına başa çıkma stratejileri denmektedir. Her birey farklı durumlarda kendilerini kaygılı hissettikleri için kullanılan stratejiler de kişiden kişiye farklılık göstermekte ve bir kişi birçok farklı zaman ve farklı ortamlarda benzer stratejileri kullanıyorsa bu durum o kişinin başa çıkma tarzı olarak adlandırılmaktadır [111].

Başa çıkma stratejilerindeki ilk ayrım sorunla aktif şekilde uğraşma ya da sorunu göz ardı etmedir [111,7]. Araştırmacılar başa çıkma stratejilerini aktif ve kaçınmacı olarak sınıflandırmışlardır. Aktif başa çıkma stratejileri, bireyin yaşamış

olduğu sorunu düzeltmek için yaptığı eylem veya düşüncedir**.** Kaçınmacı başa çıkma stratejileri ise bireyin kaygı yaratan durum veya ortamları bilinçlerinden uzak tutmasıdır [111]. Öğretmen değerlendirmelerinde kızların daha fazla içe yönelimi olduğu, erkeklerin ise daha fazla dışa yönelimi olduğu bulunmuştur [112].

İkinci ayrım ise doğrudan stresin kaynağına odaklanma ya da deneyimdeki duygusal tepkiye odaklanmadır. Problem odaklı stratejiler, bireyin yaşadığı problemi doğrudan çözmeye veya yaşadığı kaygıyı yenmeye yönelik çaba harcamasıdır [111]. Yaşadıkları problemi mücadele edilmesi gereken bir durum olarak gören çocuklar problem odaklı ve sosyal destek arama temelli stratejiler kullanmaktadırlar. Sosyal destek arama temelli stratejiler daha çok erkekler tarafından kullanılmakta olup yaşla birlikte kullanım sıklığı düşmektedir [113]. Problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan çocuklar kendilerini daha az çaresiz hissetmekte, problem durumu çözebileceklerine yönelik olan inançları daha yüksek ve ürettiği çözümler daha başarılı olmaktadır [77]. Wilton, Craig, Pepler (2000) tarafından sorunun ortadan kalkmasına neden olduğu için problem odaklı baş etme stratejilerinin içerisine önemsememe, zorbadan kaçma, kabullenme, arkadaşının yardımını alarak yüzleşme dahil edilmiştir. Problemin sürmesine neden olduğu için de saldırganca baş etme stratejilerinin içerisine ise zorbaya fiziksel/sözel karşı çıkma, üzüldüğünü zorbaya belli etme stratejileri dahil edilmiştir [114]. Duygu odaklı stratejiler ise problem duruma eşlik eden duyguların neden olduğu sıkıntıları azaltmaya yönelik gösterilen çabadır [111]. Gerileme, fedakarlıkta bulunma, agresif davranışlar sergileme, baskılama, boyun eğme, karşıt tepki geliştirme duygu odaklı stratejilerdir [9]. Çocukların duyguları anlama becerilerinin arttıkça sosyal problem çözme becerilerinde de artış meydana geldiği görülmektedir. Çocuk sosyal bir problemle karşılaştığında karşısındaki kişinin duygularını dikkate alarak vereceği tepki de duygularını anlama becerilerine bağlı olarak değişiklik gösterecektir [115]. Duygu odaklı başa çıkma ya da kaçınma stratejileri uygulayan çocuklardan ziyade problem odaklı başa çıkma stratejilerini uygulaya çocukların zorbalık olayından daha az etkilendikleri bulunmuştur [116].

Literatür taraması sonucunda zorbalıkla baş etme stratejilerinin çaresizlik, boyun eğme, kaçınma, yardım arama, sosyal desteğe başvurma, direnme- karşı koyma,

iyimserlik, önemsememe, bunu bırakmasını söyleme, yetişkinden yardım alma, mücadeleden vazgeçme (kaçma, ağlama), atılganlık, saldırganlık ve ilgisizlik kategorilerinde ele alınmıştır [117,118]. Bazı çalışmalarda çaresizlik kategorisine hiçbir şey yapmama, öğretmene söyleme, ortamı terk etme stratejilerinin; karşılık verme kategorisine zorbaya karşılık verme, başkalarına zorbalık yapma, zorbayı kışkırtma stratejilerinin; önemsememe kategorisine soğukkanlı kalma, etkilenmemiş görünme stratejilerinin dahil edildiği görülmektedir. Sosyal olarak uyumsuz çocuklar çözüm üretme konusunda da eksiklik yaşamaktadır [100].

Bazı durumlarda insanlar bu stratejilerden birini kullanırken bazı durumlarda birçok stratejiyi birlikte kullanabilmektedir. Farklı durumlarda farklı başa çıkma stratejileri kullanılabilir. Bu stratejilerin etkili olmasındaki önemli nokta, başa çıkma esnekliği adı verilen hangi durumda nasıl bir strateji kullanılması gerektiğini bilme becerisidir [111].

4.2.8.2. Akran zorbalığı ile karşılaşan çocukların durumla baş etme stratejileri

Çocukların zorbalıkla karşılaştıklarında zorbadan uzak durmaya çalıştıkları, durmasını söyledikleri, aldırmadıkları, daha iyi hissetmek için kendi kendilerine konuştukları, o çocuğa vurdukları, komiklik yaparak onu durdurmaya çalıştıkları, kötü şeyler söyleyip alay ettikleri, hakkında söylenenleri kabul ettiğini söyledikleri görülmektedir. Ancak en sık kullanılan tepkinin zorbadan uzaklaşmaya çalıştıkları ve ona durmasını söyledikleri görülmektedir. Çocuklar zorbalıkla karşılaştıklarında öğretmenlerinden, anne-babalarından, okuldaki yetişkinlerden ve rehberlik servislerinden yardım almaktadırlar. Ancak çocuklar sıklıkla öğretmenlerinden ve okuldaki yetişkinlerden yardım almaktadırlar [86,88]. Yapılan bir araştırmada çocukların yaşadıkları zorbalık deneyimlerini en fazla arkadaşlarına ve ailelerine anlattıkları bulunmuştur [78,88]. Yapılan başka bir araştırmada çocukların zorbalığı bireysel çabaları ile önlemeye çalıştıkları, okul yönetiminin zorba çocuklara sözel uyarılarda bulundukları bulunmuştur [89]. Genel olarak bakıldığında çocukların zorbalık olayını okul yönetimi, okul psikoloğu veya öğretmenlere anlatmaktan ziyade daha çok aileleri veya arkadaşları ile bu olayı paylaştıkları bulunmuştur [119-124].

Zorbalığa uğrayan öğrenciler yetişkin müdahalelerinin yetersiz olduğuna inanmakta ve bu nedenden dolayı paylaşmak konusunda isteksiz davranmaktadırlar [125].

Zorbalıkla başa çıkmada en sık kullanılan stratejiler; kavga etmeden zorbaya karşı çıkmak, başkası ile bu durumu paylaşmak, olayın olduğu ortamı terk etmek, gülüp geçmek, kavga etmek, ses çıkarmamak, okuldan kaçmak, derse girmemek, hiçbir şey yapmamak, anne babasından, yakın arkadaşından, öğretmeninden, okul yöneticisinden yardım istemektir [99,122].

4.2.8.3. Zorba çocukların problem durumlar karşısındaki baş etme stratejileri

Zorba çocuklar problem çözme becerilerinde yetersiz kalmakta ve daha çok dışa yönelik başa çıkma stratejilerini uygulamaktadırlar [16,81]. Ayrıca zorbalar problem durumlar karşısında daha çok kendine güvenli yaklaşımı kullanmaktadırlar [118]. Zorbaca davranışların söndürülmesinin en iyi yolu sergiledikleri davranışlara karşı çıkmaktan geçmektedir. Böylelikle sergiledikleri davranışlar pekiştirilememiş olacaktır [77].

4.2.8.4. Mağdur çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri

Mağdur çocuklar problem çözme becerilerinde yetersizdirler ve daha çok içe dönük, çaresiz yaklaşım stratejilerini kullanmaktadırlar [16,118]. Ayrıca problem çözme becerilerinin mağdur rolüne sahip olma ve depresyon ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Zorbalığa maruz kalma düzeyi arttıkça ve problem çözme yetenekleri azaldıkça depresyon düzeyi artmaktadır [126]. Genellikle mağdurlar durumu değiştiremeyeceklerini kabul ederek değiştirmek için hiçbir şey yapmamakta ve zorbaya karşı koyamamaktadırlar [85,89]. Bazı mağdur olan çocuklarsa yaşadıkları zorbalık olayını sürekli düşünerek bununla baş etmeye çalışsalar da bu yöntemin daha çok depresyona neden olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu çocukların problem çözme becerileri arttırıldıkça depresyona girme olasılıkları da düşecektir [127,126].

Yapılan araştırmalara göre mağdur çocukların zorbalık karşısında kullandıkları baş etme stratejilerinin; zorbaya sözel veya fiziksel olarak karşılık verme, aldırmama,

kendi kendine konuşma, hiçbir şey yapmama, komik şeyler söyleyerek durdurmaya çalışma, başkalarına zorbalık yapma, zorbalığı kabullenme, okul yetkililerine ve öğretmene anlatma, anne babasına anlatma [128] olduğu, en sık kullandıkları baş etme stratejisinin ise bulundukları ortamı terk etme olduğu bulunmuştur [86]. Yapılan başka bir araştırmada ise mağdur çocukların zorbalık olayı sırasında en sık biçimde yaşanılan durumu önemsememeyi, ikinci sırada zorbayı o şekilde davranmaması için uyarmayı ve üçüncü sırada da arkadaşlarından yardım istemeyi tercih ettikleri görülmüştür. Kızlar erkeklere oranla bu olaylar karşısında daha fazla ağlamakta ve yaşla birlikte zorbayı önemsememe eğilimi artmaktadır [129]. İlişkisel zorbalıkta mağdurlar ilk olarak durumu önemsememeye ve bu durumun kendisini etkilemediğini düşünmeye çalışmaktadırlar. Durumun devam etmesiyle okuldan kaçmaya veya arkadaş grubunu değiştirmeye çalışmaktadırlar. Sorunun çözülmemesi ve problem dayanılmaz boyutlara ulaştığında çocuklar intihar etmektedirler. İlişkisel zorbalığa uğrayan mağdur çocuklar zorbayla bu durumu konuşmanın olayı daha kötü bir çıkmaza sokacağından korkmaktadırlar. Ancak uygulanabilecek en etkili stratejinin ise zorba ile konuşarak onu bu davranıştan vazgeçirmeye çalışmak olduğunu düşünmektedirler [130].

4.2.8.5. İzleyici çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri

Yapılan araştırmalarda izleyici çocukların daha çok iyimser yaklaşım sergiledikleri [118] ve zorbalık karşısında zorbaya nasıl hissettiğini sordukları, çocuğun problemini çözmesine yardımcı olacak fikirler bulmaya çalıştıkları, okuldaki yetişkinlerden yardım aldıkları, kurbana kendisiyle oynayabileceğini söyledikleri, zorbayı engellemek için önüne geçtikleri kurbanın kaçmasına yardım ettikleri bulunmuştur. Ancak en fazla zorbaya nasıl hissettiğini sordukları görülmüştür. Ayrıca izleyici çocuklarının büyük bölümünün çevrelerindekilere karşı zorba davranış gösteren kişiler oldukları görülmüştür [86].

4.2.8.6. Cinsiyete göre çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri

Yapılan araştırmada erkek çocuklarının sorunlarını nasıl çözeceklerini bilemedikleri için zorbalığa başvurdukları ifade edilmiştir [89]. Sosyal problem çözme becerilerinde kızların erkeklere göre daha iyi oldukları bulunmuştur [33,115]. Çocuklar sosyal problem çözme becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarında ilişkilerinde daha az saldırgan davranışlar sergilemektedirler [131]. Kızların iyimser ve çaresiz yaklaşım stratejilerini kullandıkları, erkeklerin kendine güvenli yaklaşım stratejilerini kullandıkları görülmüştür [118].

4.2.8.7. Okul öncesi dönemde zorbalıkla baş etme stratejileri

Kişinin içinde bulunduğu problem durum karşısında kullandıkları stratejilerin etkisi bulunduğu yaşa ve o stratejiyi ne sıklıkta kullandığına bağlı olarak değişmektedir. 8 yaşındaki çocuklar zorbalık karşısında yetişkinden veya akranlarından yardım alma stratejilerini kullanırken [132], 5 yaşındaki çocuklar başkalarının hoşuna gitmeyen bir şey yaptıklarında ve davranışı sorgulandığında inkar ederek normal yaşamına devam edebilmektedirler [111]. Okul öncesi dönemdeki çocuklar yaşadıkları kaygılarla başa çıkmak için daha çok inkâr, gerçekleri çarpıtmak gibi savunma mekanizmalarını kullanırlar. Bu yaşlarda kullanılan bu şekildeki basit savunma mekanizmalarında daha büyük çocuklardaki karmaşık bilişsel yapıların henüz gelişmemiş olması etkilidir [133].

Okul öncesi dönem çocuklarındaki diğer savunma mekanizmaları ise; içe çekilme davranışı, gerileme, bastırma, yansıtma olarak tanımlanmaktadır [75,111]. İçe çekilme davranışı; gözlerini kaçırma, bulunan ortamı terk etme, yabancı hissettiği kişileri reddetme davranışlarıdır. Gerileme; yaşından bir önceki gelişim basamaklarına ait bebeksi davranışlara geri dönmedir [75]. İnkâr; kaygının arttığı durumlarda yaşanan olayı yok sayma durumu, savunmanın aşırı hali olarak bir durumun öyle olmadığında diretmedir. Bastırma; ilgili durumu düşünmeyi reddetme, tehdit edici unsurları bilince ulaşmasına izin vermeme çabasıdır. Yansıtma; bilinçaltı dürtüsünün, istenmeyen düşünce ve davranışların başka bir kişiye yansıtılarak o düşünceye başkasının sahip olduğunu gösterme durumudur [75,111].

Çocuklar büyüdükçe görmezden geldikleri durum ve duyguların problemi çözmediklerini fark ettiklerinde savunma mekanizmalarından yansıtmayı kullanmaya başlarlar. Böylelikle kabul edilemeyen duygu ve davranışları başkalarına yükleyerek kaygılarından kurtulurlar [111]. Yaşla birlikte yaşanılan zorbalık olayını başkaları ile paylaşma stratejisi azalmakta bu durum kızlara oranla erkeklerde iki kat fazla oranda görülmektedir [134].

4.2.8.8. Zorbalığa müdahalede ve zorbalığı önlemede kullanılabilecek yöntemler

Zorbalık türlerinin ve rollerinin farklı nedenleri olduğu gibi akran zorbalığına müdahalede de farklı müdahale yöntemleri bulunmaktadır [11]. Zorbalık türüne ve rolüne uygun olarak çocuklarla yapılan terapötik oyunlar/etkinlikler, erken yıllardaki müdahale ve verilen doğru mesajlar sürece olumlu yönde katkı sağlamaktadır [8,11,6]. Zorbalık yapan çocuğun davranışlarına doğru ve istikrarlı şekilde müdahalelerde bulunulmaz ve erken müdahale edilmezse, suçluluğa kadar varan birçok davranış ve uyum problemine yol açabilmektedir [74,106]. Akran zorbalığı çocukların okul yaşantısı ve birey üzerinde kısa ve uzun vadede birçok fizyolojik ve psikolojik olumsuz etkiye neden olduğu için okulun akran zorbalığı ile baş etmede etkili bir politika izleyememesi durumunda mağdur çocukların daha fazla olumsuz yönde etkilenmesini önlemek için bu çocukların bulunduğu okuldan alınıp bireysel terapilerin de yer aldığı daha koruyucu bir eğitim programının uygulandığı okula başlatılması önerilmektedir [11,13,89,77,135,136].

Yaşanılan problemi çözmede üç farklı düzey vardır. Bunlardan ilki kişinin problemi çözeceğine dair inancının düşük olmasıdır. Bu kişiler öz saygısı da düşük olan bireylerdir. İkinci yaklaşım problemi çözebileceğine dair inancı olan ama bunu başkaları aracılığı ile yapan kişilerdir. Bu kişiler öz saygısı orta düzey olan bireylerdir. Üçüncü yaklaşım şekli ise probleme yüksek güvenle yaklaşan ve sorumluluk alan kişilerdir. Bu kişiler ise öz saygısı yüksek düzeyde olan bireylerdir [137]. Çocukların zorbalıktan etkilenme düzeyinin belirleyicilerinden birisi çocuğun kendini toparlayabilme gücüdür. Kendini toparlayabilme gücü çocuğun stres yaratan örseleyici bir olay yaşaması sonucu bu duruma uyum sağlaması ve etkili başa çıkma stratejilerini kullanabilmesidir [77]. Zorbalığın önlenmesi için akran desteğinin artırılması, sosyal

destek sistemlerinin geliştirilmesi, arkadaşlık ilişkilerinden elde edilen doyumun artırılması gerekmektedir [138,139]. Çocukların akran zorbalığı ile etkili şekilde başa çıkabilmeleri için bu konu hakkında çocuklara problemlerle etkili baş etme stratejilerinin öğretilmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir ve etiketlemenin önüne geçilebilmesi için yaşanan problemlere erken müdahale edilmelidir [11,13,18].

Zorbalığı önlemede çocukların kullanabileceği en etkili stratejiler; arkadaştan, aileden, öğretmenden yardım alma, problemi önemsememe, zorbayla konuşmaktır [116].

4.3. Öz Düzenleme Becerileri ve Akran Zorbalığı İlişkisi

Öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında önemli bir ilişki vardır [140]. Bireyin kendi başarı ya da başarısızlıklarının sorumluluğunu üstelenebilmesi öz düzenlemesinde önemli bir yere sahiptir [73]. Öz düzenleme becerileri yetersiz olan çocuklar akran ilişkilerinde problem yaşamaktadır [140]. Soru sorma, sergilenen davranışın sonucunu ve sorumluluğunu kabul etme, yaşanılan ikilemle başa çıkma, hatalı bir davranış sergilendiğinde bununla başarılı bir şekilde baş edebilme, kendisini takdir etme, arkadaş edinme becerileri zayıf olan çocuklar, akran ilişkilerinde daha fazla güçlük yaşamakta ve yaşanılan bu güçlüklerle başa çıkmada daha fazla zorlanmaktadırlar [76]. Bireylerin problem çözme becerilerinin yüksek olması öz düzenlemelerinin de yüksek olduğunu göstermektedir [73].

Çocukların öz saygı düzeylerinde artış oldukça zorbalıktan kaçınma düzeylerinde azalma meydana gelmektedir [85]. Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada kendini başarılı gören çocukların öz düzenleme becerilerinin ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu bulunmuştur [73].

Çocukların öz düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü kontrolü geliştikçe akran şiddetine maruz kalma ihtimalleri azalmaktadır [141]. 66 ayını doldurmuş olan çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların davranış düzenleme düzeyleri arttıkça

dikkat sürelerinin arttığı, dikkat süreleri arttıkça da dürtü kontrolünün arttığı, dürtü kontrolü arttıkça da davranış düzenlemenin arttığı bulunmuştur. Ayrıca davranış düzenleme becerileri arttıkça sosyalliğin de arttığı bulunmuştur. Dikkat süresi arttıkça aşırı hareketliliğin azaldığı, dikkat süresi azaldıkça saldırganlığın yükseldiği bulunmuştur. Dikkat süresi ve davranış düzenleme azaldıkça dışlanmışlığın arttığı bulunmuştur. Davranış düzenleme, dikkat ve dürtü kontrolü azaldıkça korku ve kaygı duymanın arttığı bulunmuştur. Ayrıca asosyalliğin arttıkça davranış düzenlemenin de arttığı bulunmuştur [140]. Öz düzenleme becerileri gelişmemiş 5-6 yaş çocukların resimleri incelendiğinde verilen yönergenin dışında başka çizimler de yapmış olmaları dürtü kontrolünde de problem yaşıyor olabilecekleri şeklinde düşünülmüştür. Bu çocukların çabuk sıkılma, sorumluluk almama veya verilen sorumluluğu yerine getirmeme, verilen yönergelere uymama, kurallara uymama ve grup dinamiğini bozma yönünde problemli davranışlar sergilemeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çocukların resimlerinde saldırganlık belirten ögeleri çizdikleri görülmüştür [33].

Çocuklar kendilerini üzgün, öfkeli, yalnız veya güvensiz hissettiklerinde genellikle şiddet içerikli davranışlar göstermektedirler [74]. Çocukların içlerindeki öfkeyi dışa vurma düzeyleri ile zorba davranışlarda bulunmaları arasında bir ilişki bulunmaktadır. Öfkelendiğinde öfkesini dışa vuran çocukların diğer çocuklara karşı zorba davranışlarda bulunacağı öngörülmektedir. Zorbalıktan kaçınmada öfke kontrol düzeyi önemli etkiye sahiptir. Öfke kontrol düzeyi yükseldikçe zorbalıktan kaçınma düzeyi azalmaktadır. Olumlu yetişkin etkileri arttıkça öfkelerini içlerinde daha fazla kontrol edebilmekte ve zorbalıktan kaçınma düzeyleri artmaktadırlar [85]. Dolayısıyla duyguları anlama, empati kurma, kendi duygularını düzenleme, duygularını kontrol etme ve duygularını uygun şekilde ifade etme konusunda problem yaşayan çocukların olumsuz akran ilişkileri yaşadıkları bilinmektedir. Duyguları düzenlemenin en iyi yollarından birisi hissedilen duyguyu sözel olarak ifade etmedir. Saldırgan çocuklar kızgınlık duygusunu daha az ifade etmekte, daha az duyguların nedenlerini tanımlamaktadırlar. Bu nedenle de saldırgan çocuklar duygu düzenlemede daha fazla problem yaşamaktadırlar [76].

Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir araştırmada dikkat kontrolü ve öz düzenleme becerileri arttıkça akran zorbalığına maruz kalma oranının azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar daha az akran zorbalığına maruz kalmaktadır [141].

5. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde "araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analiz yöntemleri, geçerlilik ve güvenirlilik" hakkında bilgi verilecektir.

5.1.Araştırma Modeli

Bilimsel araştırmalarda bir problemin çözüme kavuşturulabilmesi için farklı yöntemler bir arada kullanılabilmektedir. Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanımı ile karma yöntem araştırması oluşmaktadır. Temel karma yöntem desenleri; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen şeklinde gruplandırılmakta olup gelişmiş karma yöntem desenleri; iç içe (gömülü) desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı desen olarak gruplandırılmaktadır [142].

Yapılan bu araştırmada temel "karma yöntem" desenlerinden "yakınsayan paralel karma yöntem deseni" kullanılmıştır. "Yakınsayan paralel karma yöntem" deseninde nicel ve nitel yöntemler eş zamanlı, eşit öncelikli olarak ayrı ayrı uygulanmakta ve elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmektedirler. Ayrı ayrı olarak analiz edilen bu veriler yorumlama aşamasında birleştirilmektedir. Birleştirme aşamasında sonuçlar karşılaştırılmakta ya da ilişkilendirebilmek için sonuçlar dönüştürülmektedir. Sonrasında da sonuçların uyuşan ve uyuşmayan tarafları belirlenmektedir [142,143]. Yakınsayan paralel desen bir konunun daha eksiksiz biçimde anlaşılması, nicel ölçeklerden elde edilen verileri doğrulama veya kuvvetlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca nicel sonuçlarla nitel verileri açıklamak, daha iyi anlaşılması için tamamlayıcı biçimde nicel ve nitel verileri sentezlemek amacıyla da kullanılmaktadır. Aşamaların önceliğine eşit vurgu ve zamanlamaları eş zamanlı olarak yapılmaktadır. Bir araştırmacı kısıtlı zamanı olduğunda veya problemin anlaşılması için iki veri toplama yöntemine de eşit değer verilmesi gerektiğini hissettiğinde yakınsayan paralel deseni seçmektedir. Yakınsayan desenin paralel veri tabanı biçiminde, veriler sadece yorumlama aşamasında bir araya getirilmektedir. Veri dönüşüm biçiminde ise, araştırmacı nicel tarafa vurgu yapıyorsa

nitel verileri nicel olarak ifade edebilmek için prosedür kullanmaktadır. Dönüştürme işlemi ile verilerin doğrudan karşılaştırması, bağlantı kurulması, ileri analizlerin yapılması sağlanır [143].

Nicel araştırma yöntemleri objektif bir şekilde tekrarlanabilmektedir. Ancak nicel araştırma yöntemleri bireylerin olaylardan nasıl etkilendiğini, sergilenen davranışların nedenlerini, olaylara verecekleri tepkileri anlamada yetersiz kalabilmektedirler. Bu nedenle bireylerin sosyal yönlerini detaylı biçimde görebilmek, davranışlarının nedenlerini, olaylara yükledikleri anlamları veya olayları nasıl nitelediklerini anlayabilmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Karma yöntem ise nicel ve nitel yöntemlerin zayıf yönlerini dengeleyerek birlikte kullanılmasını içermektedir. Nitel yöntemlerde doğal ortamda çocuklarla yüz yüze görüşmek çocukların ilgili durumla ilgili bakış açısını, algısını ve deneyimlerini bütüncül şekilde anlamayı sağlamaktadır. Nitel araştırma sırasında süreç içerisinde gelişen durumlara göre esneklik sağlanabilmektedir [142].

5.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın ana kütlesini (evren) İstanbul İli Anadolu Yakasında yer alan ilçelerde "okul öncesi eğitim kurumunda eğitimine devam eden 60-72 aylık çocuklar ve öğretmenleri" oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Anadolu Yakası Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde yer alan "okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 85 çocuk ve öğretmenleri" oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için G*Power 3.1.9.2 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın etki alanı 0.8, tip-I hata miktarı $\alpha = 0.05$, testin hedeflenen gücü $1-\beta = 0.95$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme olarak seçilmiştir. Kolay örnekleme yönteminde araştırmacı ulaşım ve izin açısından sorun yaşamayacağı, hızlı ve kolay bir şekilde bilgi alabileceği kişilere ulaşmaya çalışmaktadır [142; 154].

Örnekleme Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerine bağlı 11 özel anaokulu dahil edilmiştir. Örneklemi oluşturan 85 çocuk, velileri tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilen ve uygulamanın yapıldığı gün okulda bulunan çocuklardır. Araştırma

yakınsayan paralel karma desen olarak tasarlandığından araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubunu aynı 85 çocuk oluşturmaktadır.

5.2.1. Örneklemin demografik özellikleri

Çocukların anne babalarının tamamı öz, annelerin tamamı sağ, babaların bir tanesi vefat etmiştir. Çocukların ilk ve ikinci kardeşlerinin tamamının sağlıklı olduğu, üçüncü kardeşe sahip sadece iki çocuk bulunduğu ve kardeşlerinin sağlıklı olduğu, dört ve üzeri sayıda kardeşe sahip çocuk bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 5.2.1.1. Katılımcı çocukların cinsiyet, yaş ve doğum sırası dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kız	44	51,8%
	Erkek	41	48,2%
Takvim Yaşı	60-66 ay	51	60,0%
	67-72 ay	34	40,0%
Doğum Sırası	Tek çocuk	33	38,8%
	İlk çocuk	12	14,1%
	Ortanca/ ortanca çocuklardan biri	12	14,1%
	Son çocuk	28	32,9%

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet dağılımında %51,8 oranında kız, %48,2 oranında erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımında katılımcı çocukların %60'ının 60-66 ay yaş grubunda, %40'ının ise 67-72 ay yaş grubunda yer aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcı çocukların doğum sırası dağılımında en yüksek oran %38,8 oranı ile tek çocuk grubuna aittir. Daha sonra ise son çocuk %32,9, ortanca çocuk ve ilk çocuk %14,1 oranı ile yer almaktadır.

Tablo 5.2.1.2. Katılımcı çocukların devam ettikleri sınıf ve eğitim süresi dağılımları

		n	%
Devam Ettiği Sınıf	3 yaş sınıfı	1	1,2%
	4 yaş sınıfı	12	14,1%
	5 yaş sınıfı	65	76,5%
	6 yaş sınıfı	7	8,2%
Eğitim Aldığı Süre	0-6 ay	9	11,7%
	7-12 ay	10	13,0%
	13-24 ay	18	23,4%
	25-36 ay	19	24,7%
	36 ay ve üzeri	21	27,3%

Araştırmaya katılan çocukların devam ettikleri sınıf dağılımında en yüksek oran %76,5 ile 5 yaş sınıfı grubuna aittir. Diğer sınıflarda ise sırasıyla 4 yaş sınıfı %14,1, 6 yaş sınıfı %8,2 ve 3 yaş sınıfı %1,2 oranları ile yer almışlardır. Eğitim alınan süre dağılımında 36 ay ve üzeri grubunun %27,3 oranı ile öne çıkan grup olduğu görülmektedir. Diğer grupların oranları ise %24,7 ile 25-36 ay grubu, %23,4 oranı ile 13-24 ay grubu, %13 oranı ile 7-12 ay grubu ve %11,7 oranı ile 0-6 ay grubu yer almaktadır.

Tablo 5.2.1.3. Katılımcı çocukların kardeş sayıları ve yaşadıkları ilçe dağılımları

		n	%
Kardeş Sayısı	Yok	33	38,8%
	1	26	30,6%
	2	17	20,0%
	3	8	9,4%
	4 ve üzeri	1	1,2%
Yaşanılan İlçe	Beykoz	28	32,9%
	Üsküdar	7	8,2%
	Ümraniye	49	57,6%
	Kadıköy	1	1,2%

Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayıları dağılımında en yüksek oran %38,8 ile tek çocuk, kardeşi yok grubuna aittir. Kardeşi var olan diğer gruplarda ise dağılım tek kardeş %30,6, iki kardeş %20,0, üç kardeş %9,4, 4 ve üzeri kardeş %1,2 şeklinde dağılım göstermiştir. Katılımcı çocukların yaşadıkları ilçeler %57,6 oranında Ümraniye, %32,9 oranında Beykoz, %8,2 oranında Üsküdar ve sadece %1,2 oranında Kadıköy ilçeleridir.

Tablo 5.2.1.4. Katılımcı çocukların aile tipi ve gelir durumu dağılımları

		n	%
Aile Tipi	Çekirdek aile	70	85,4%
	Geniş aile	12	14,6%
Gelir Durumu	Asgari ücretin altı- Asgari ücret	12	16,2%
	Asgari ücretin üstü	62	83,8%

Katılımcı çocukların %85,4'ü çekirdek ailede, %14,6'sı ise geniş ailede yaşamaktadır. Gelir durumu dağılımında %83,8 oranı ile asgari ücretin üstü, %16,2 oranı ile asgari ücretin altı şeklinde dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5.2.1.5. Katılımcı çocukların ebeveyn eğitim durumları dağılımları

		n	%
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul terk	1	1,2%
	İlkokul	8	10,0%
	Ortaokul	2	2,5%
	Lise	24	30,0%
	Üniversite ve üzeri	45	56,2%
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	7	9,0%
	Ortaokul	4	5,1%
	Lise	21	26,9%
	Üniversite ve üzeri	46	59,0%

Katılımcı çocukların annelerinin eğitim düzeyleri dağılımında %56,2'si üniversite ve üzeri, %30 lise, %10 ilkokul, %2,5 ortaokul ve %1,2 ilkokul terk olarak yer almaktadır. Baba eğitim düzeyleri dağılımında %59'u üniversite ve üzeri, %26,9'u lise, %9 ilkokul, %5,1 ortaokul mezunu olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 5.2.1.6. Katılımcı çocukların ebeveyn yaş grupları dağılımı

		n	%
Anne Yaşı	26-35 yaş	50	62,5%
	36 yaş ve üstü	30	37,5%
Baba Yaşı	26-35 yaş	31	40,3%
	36 yaş ve üstü	46	59,7%

Katılımcı çocukların annelerinin yaş grupları dağılımında %62,5'i 26-35 yaş, %37,5'i ise 36 yaş ve üzeri grubundadır. Baba yaş grubu dağılımında %59,7'si 36 yaş ve üzeri, %40,3'ü 26-35 yaş grubu olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 5.2.1.7. Katılımcı çocukların ebeveyn çalışma durumları dağılımı

		n	%
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	40	49,4%
	Çalışmıyor	41	50,6%
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	78	97,5%
	Çalışmıyor	2	2,5%
Anne Meslek	İşsiz	40	52,6%
	Memur	10	13,2%
	İşçi	14	18,4%
	Serbest meslek	11	14,5%
	Emekli	1	1,3%
Baba Meslek	Memur	12	17,6%
	İşçi	20	29,4%
	Serbest meslek	33	48,5%
	Emekli	3	4,4%

Katılımcı çocukların annelerinin %50,6'sı çalışmazken, %49,4'ü çalışmaktadır. Babaların ise %97,5'i çalışırken, %2,5'i ise çalışmamaktadır. Anne mesleklerinde en yüksek oran %52,6 oranı ile işsiz grubuna aittir. Daha sonra ise %18,4 ile işçi, %14,5'ile serbest meslek ve %1,3 ile emekli grubu gelmektedir. Çiftçi olarak çalışan anne ise bulunmamaktadır. Baba meslek grubunda ise en yüksek oran %48,5 oranı ile serbest meslek grubuna aittir. İşçi oranı %29,4, memur oranı %17,6 ve emekli oranı ise %4,4 şeklinde yer almıştır. İşsiz baba ve çiftçi olarak çalışan anne-baba ise bulunmamaktadır.

Tablo 5.2.1.8. Katılımcı çocukların 1. kardeş bilgileri dağılımı

		n	%
İlk Kardeş Cinsiyet	Kız	27	57,4%
	Erkek	20	42,6%
İlk Kardeş Öğrenim Durumu	Okula gitmiyor	4	8,5%
	Kreş	4	8,5%
	Anaokulu/Anasınıfı	4	8,5%
	İlkokul	15	31,9%
	Ortaokul	14	29,8%
	Lise	4	8,5%
	Üniversite	2	4,3%

Katılımcı çocukların ilk kardeşlerinin cinsiyeti %57,4 oranında kız, %42,6 oranında erkektir. İlk kardeşlerin öğrenim durumunda %31,9 oranı ile ilkokul, %29,8 oranı ile ortaokul, %8,5 oranı ile lise, kreş ve okula gitmeyen, %4,3 oranı ile üniversite grubu yer almaktadır. İlk kardeşlerin tamamı sağlıklı bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 5.2.1.9. Katılımcı çocukların 2. kardeş bilgileri dağılımı

		n	%
İkinci Kardeş Cinsiyet	Kız	7	53,8%
	Erkek	6	46,2%
İkinci Kardeş Öğrenim Durumu	Okula gitmiyor	2	15,4%
	Kreş	3	23,1%
	Anaokulu/Anasınıfı	1	7,7%
	İlkokul	5	38,5%
	Ortaokul	1	7,7%
	Üniversite	1	7,7%

Katılımcı çocuklardan ikinci kardeş sorularına sadece 13 yanıt verilmiştir. Katılımcı çocukların ikinci kardeşlerinin cinsiyeti %53,8 oranında kız, %46,2 oranında erkektir. İkinci kardeşlerin öğrenim durumunda %38,5 oranı ile ilkokul, %23,1 oranı ile kreş, %15,4 oranı okula gitmeyen, %7,7 oranı ortaokul, anaokulu/anasınıfı ve üniversite grubu yer almaktadır. İkinci kardeşlerin tamamı sağlıklı bireylerden oluşmaktadır.

Tablo 5.2.1.10. Katılımcı çocukların öğretmenlerinin kıdem, yaş ve sınıf mevcudu dağılımı

		n	%
Öğretmen kıdem	1-5 yıl	29	34,1%
	6-10 yıl	20	23,5%
	11-15 yıl	36	42,4%
Öğretmen yaş	21-30	36	42,4%
	31-40	38	44,7%
	41-50	11	12,9%
Sınıftaki çocuk sayısı	5-10	13	15,3%
	11-15	25	29,4%
	16-20	47	55,3%

Katılımcı çocukların öğretmenlerinin kıdem dağılımında %42,4 oranında 11-15 yıl, %34,1 oranında 1-5 yıl ve %23,5 oranında ise 6-10 yıl kıdem grubu yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımlarında %44,7 oranında 31-40 yaş, %42,4 oranında 21-30 yaş ve %12,9 oranında ise 41-50 yaş grubu yer almaktadır. Sınıftaki çocuk sayısı dağılımında sınıflarda %55,3 oranında 16-20, %29,4 oranında 11-15, %15,3 oranında 5-10 çocuk bulunmaktadır.

Tablo 5.2.1.11. Katılımcı çocukların mış gibi oyun oynama ve matematik becerileri dağılımı

		n	%
Mış gibi oyunlar oynama	Evet	82	98,8%
	Hayır	1	1,2%
Mış gibi oyun oynama sıklığı	Hiçbir zaman	1	1,2%
	Nadiren	8	9,8%
	Bazen	27	32,9%
	Sıklıkla	39	47,6%
	Her zaman	7	8,5%
Çocuğun matematik becerileri	Gelişmemiş	5	6,1%
	Gelişmekte	47	57,3%
	Gelişmiş	24	29,3%
	Çok iyi gelişmiş	6	7,3%

Öğretmenlerin ifadesine göre katılımcı çocukların %98,8 'i -mış gibi oyunlar oynamaktadır. Bu oyunları oynama sıklığında %47,6 oranında sık sık, %32,9 oranı ile bazen, %9,8 oranı ile nadiren, %1,2 oranı ile ise hiçbir zaman grubu yer almaktadır. Öğretmenlerin ifadesine göre katılımcı çocukların matematik becerileri %57,3 oranında gelişmekte, %29,3 oranında gelişmiş, %7,3 oranında çok iyi gelişmiş, %6,1 oranında gelişmemiş olarak yanıtlanmıştır.

5.3. "Veri Toplama Araçları"

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak "Demografik Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu", "Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu" kullanılmıştır.

5.3.1. "Demografik bilgi formu"

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile çocuğa, anne-babaya ve kardeşlere ait bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bilgiler; yaş, cinsiyet, gelir durumu, devam edilen sınıf, eğitim aldığı süre, kardeş sayısı, doğum sırası, yaşanılan ilçe, aile tipi, anne-baba yaşı, öğrenim düzeyi, çalışma durumu, mesleği, evlilik durumu, kardeş yaşı, cinsiyeti, öğrenim ve sağlık durumu değişkenlerini kapsamaktadır.

5.3.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme ölçeği öğretmen formu”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” İvrendi ve Erol tarafından 2018 yılında geliştirilmiştir. Bu çalışma Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan 9 anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıfında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve 438 çocuk ile yapılmıştır. Ülkemizde okul öncesi döneme yönelik geliştirilen öz düzenleme becerilerine ilişkin ölçeklerin sınırlı sayıda olması ve geliştirilmiş olan bu ölçeklerde öz düzenlemenin önemli boyutlarından olan çalışma belleği ve engelleyici kontrol gibi boyutlarına yeterine odaklanmadıkları veya hiç verilmediği görüldüğünden bu ölçek eksikliği hissedilen bu alana katkı yapmaktadır. Bir beceri ölçeği olan “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” toplam 22 maddeden ve “çalışma belleği, dikkat, engelleyici kontrol olmak üzere üç alt boyuttan” oluşmaktadır. Ölçek “5’li likert tipte” hazırlanmış olup öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Çocuk ölçekten “en yüksek 110 puan, en düşük 22 puan” alabilmektedir. Çocuğun “ölçekten aldığı puan arttıkça öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu yönünde” yorumlama yapılabilmektedir [144]. Anne formu da olan “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği”nin öğretmen formunun bu araştırmada tercih edilme nedeni veliler tarafından doldurulması istenen formların genellikle istenilen zamanda araştırmacıların eline ulaşmaması dolayıyla zaman konusunda sıkıntı yaşanması, ulaştırma sırasında formların kaybolması veya doldurulması istenen formlarda kayıp verilerin yaşanıyor olmasıdır. Bu nedenle çocukların öz düzenleme becerilerini değerlendirmede önemli bir diğer kaynak olan öğretmenlerle çalışılmıştır.

5.3.2.1. Geçerlilik ve güvenilirlik

Nicel araştırmada kullanılan “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu”nun geçerliliği için İvrendi ve Erol (2018) tarafından “Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.” Uygulanan “AFA” sonucunda “toplam varyansın %63’ ini açıklayan 22 maddelik 3 faktörlü bir yapı” elde etmişlerdir. “Birinci faktör toplam varyansın %46.79’unu, ikinci faktör toplam varyansın %8.60’ını ve üçüncü faktör ise toplam varyansın “7.67”sini açıkladığını bulmuşlardır. Elde edilen faktörleri “dikkat, çalışma

belleği ve engelleyici kontrol" olarak isimlendirmişlerdir. Uygulanmış olan "DFA sonucunda ise elde edilen yapının uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu" belirlemişlerdir ("$\chi 2/sd = 1.28$, REMSA = .046, SRMR = .07"). Ölçeğin toplam madde korelasyonlarının ".41 ile .77 arasında" değiştiği ifade edilmiştir. Ölçeğin "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği ile arasındaki korelasyon değeri .82" olarak bulunmuştur [144].

Nicel araştırmada kullanılan "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu"nun güvenirliği için İvrendi ve Erol (2018) tarafından t testi yapılmıştır. "Yer alan maddelerin %27'lik alt/üst grup ayırıcılıklarına ilişkin yapılan t testi sonucunda t değerleri 7.36 ile 17.61 ($sd=169$, $p<.01$) arasında değiştiği" bulunmuştur. "Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 olarak" belirlenmiş ve "alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise .91 ile .87 arasında değiştiği" ifade edilmiştir. Test yarılama katsayısı "0.90" olarak ifade edilmiştir. Guttman Lambda (Li) yöntemine göre güvenirlik katsayılarının "0.90 ve 0.96 değerleri" arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur [144].

Yukarıda ifade edilen tüm bu bulgulardan hareketle, ölçeğin "4-6 yaş çocuklarının öz-düzenleme becerilerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak geçerli ve güvenilir bir biçimde tespit etmek" için kullanılabilmektedir [144].

5.3.2.2. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" için güvenilirlik analizi

Cronbahc's Alpha Güvenilirliği ve iç tutarlılığı ölçen en güvenilir yöntemdir. Yaygın olarak kabul edilen bir kural olarak Cronbach alfa iç tutarlılığı da ölçmektedir [147]. Cronbach alfa ölçüm güvenilirliğini tahmin etmek için kullanılır, bu amaçla kullanılan diğer yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir [148].

Güvenilirlik sadece ölçüm aracının bir özelliği değil, aynı zamanda ölçüm aracının ve sonuçlarının bir özelliğidir. Ölçme aracı ile verilen bilgilerin kararlı yapıda olduğuna, hatasız ve aynı amaçla tekrarlanacak ikinci bir ölçümde eş sonuçlar elde

edileceğine inanılması gerekir [149]. Güvenilirliliği yeterli olmayan bir ölçeğin kullanışsız olduğu belirtilir [150].

Her bir öğe için belirlenmiş α değeri ve ölçeğin tüm öğeleri için ortalama bir α söz konusudur. Tüm maddeler için hesaplanmış olan α değeri, ölçeği toplam güvenilirliğini gösterir ve genel bir uygulama olarak bu değer "0,7 ve üzerinde" olarak beklenir [151]. Güvenilirlik katsayısının değerlendirmesi ile ilgili "Özdamar (1999), güvenirlik katsayısına ilişkin ölçütü aşağıda olduğu gibi ifade edilebileceğini" ifade etmiştir [152];

"0.00 <α <0,40 olduğu zaman ölçek güvenilir değildir."
"0,41 <α <0,60 olduğu zaman ölçek düşük güvenirliktedir."
"0,61 <α <0,80 olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilirdir."
"0,81 <α <1,00 olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir."

Tablo 5.3.2.2.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)"nden elde edilen güvenilirlik değerleri

Boyut	Madde sayısı	Güvenilirlik	Aralık
Engelleyici Kontrol	8	,845	Yüksek güvenilirlik
Dikkat	9	,813	Yüksek güvenilirlik
Çalışma Belleği	5	,802	Yüksek güvenilirlik
Total	22	,814	Yüksek güvenilirlik

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nden elde edilen güvenilirlik değerlerinin tamamı "yüksek güvenilirlik" seviyesindedir. Ölçeğin tüm maddelerinden hesaplanan genel güvenilirlik değeri (,814) bulunmuştur. Alt boyutlarda ise Engelleyici Kontrol boyutunda (,845), Dikkat boyutunda (,813) ve Çalışma Belleği boyutunda (,802) değerleri elde edilmiştir.

5.3.2.3. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)"na verilen yanıtların tanımlayıcı istatistikleri

Tablo 5.3.2.3.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)"nde verilen tanımlayıcı yanıtların frekans dağılımı

Maddeler	AO	SS
"Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar."	3,79	1.02
"Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler."	3,80	.92
"Kalabalık karşısında kendini ifade eder."	3,68	1.01
"Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi)."	3,95	.92
"Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar."	3,71	1.00
"Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer."	3,41	1.02
"Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi)."	3,80	1.00
"Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar."	3,71	.81
"İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar."	3,46	1.10
"Bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir."	3,78	.96
"Tamamlaması gereken bir görevi istememesine rağmen tamamlar."	3,65	1.00
"Birisinin yönlendirmesi olmadan başladığı bir işi tamamlamak için çaba gösterir."	3,65	1.02
"Yapmak istediği bir şey uygun değilse onu yapmaz (Yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yemesi)."	3,44	1.17
"Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar."	3,44	1.11
"Bir oyundan alacağı zevki kurallara uyulması gerektiğini bildiği için erteler (Dışarda oynama isteğini soğuk olduğu için erteler)."	3,35	1.11
"Bir görevi verilen sürede tamamlar."	3,79	.93
"Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür."	3,92	.98
"Eşyalarını koyması gereken yeri hatırlar."	4,19	.94
"Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar."	4,07	.91
"Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar."	4,73	5.59
"Yapılan planları hatırlar (Yemekten sonra bahçeye çıkacağız denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi)."	4,35	.78
"Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi)."	4,22	.89

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nde verilen yanıtların ortalamasında en yüksek ortalamanın (4,73) ile "Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar" maddesinde elde edilmiştir. Daha sonra ise "Yapılan planları hatırlar (Yemekten sonra bahçeye çıkacağız denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi)" maddesinde (4,35), "Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi)." maddesinde (4,22), "Eşyalarını koyması gereken yeri hatırlar." maddesinde (4,19), "Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar." maddesinde (4,07), "Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi)." maddesinde (3,95), "Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür." maddesinde (3,92), "Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler." maddesinde (3,8) ve "Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi)." maddesinde (3,8), "Duygu ve

düşüncelerini rahatça ortaya koyar" maddesinde (3,79) ve "Bir görevi verilen sürede tamamlar." maddesinde (3,79), "Bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir." maddesinde (3,78), "Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar." maddesinde (3,71) ve "Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar." maddesinde (3,71), "Kalabalık karşısında kendini ifade eder." maddesinde (3,68), "Tamamlaması gereken bir görevi istememesine rağmen tamamlar." maddesinde (3,65) ve "Birisinin yönlendirmesi olmadan başladığı bir işi tamamlamak için çaba gösterir." maddesinde (3,65), "İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar." maddesinde (3,46), "Yapmak istediği bir şey uygun değilse onu yapmaz (Yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yemesi)." maddesinde (3,44) ve "Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar." maddesinde (3,44), "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." maddesinde (3,41), "Bir oyundan alacağı zevki kurallara uyulması gerektiğini bildiği için erteler (Dışarda oynama isteğini soğuk olduğu için erteler)." maddesinde (3,35) olarak bulunmuştur.

5.3.3. Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu

Yapılan kaynak taraması sırasında çocukların problem veya kaygı yaşatan durumlar karşısında verecekleri tepkileri öz düzenleme becerilerinin etkilediği ve okul öncesi dönem çocuklarının hayatında akran ilişkilerinin önemli bir yere sahip olduğu için de kaygı yaratan durumlardan birisinin de akran ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesinin olduğu görülmüştür. Akran ilişkilerini olumsuz etkileyen durumlardan birisinin de akran zorbalığı olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın nicel yönteminden elde edilen verileri daha iyi anlayabilmek ve destekleyebilmek amacıyla nitel araştırmanın konusu akran zorbalığı olarak seçilmiştir.

Çocuk kitapları aracılığı ile çocuklar hikaye kahramanları ile özdeşim kurmakta ve çocukların dünyasında somut bir örnek oluşturduğundan dolayı çocuklar bu yolla problem çözme yöntemlerini dolaylı olarak deneyimlemektedirler [6]. 5 yaşındaki çocuklar resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin davranışlarının nedenlerini dikkate almaya çalışmakta, karakterin duygularını daha iyi fark edebilmekte, karakterin düşündükleriyle yaptıklarının çelişebileceğini daha iyi

anlayabilmektedir. Ayrıca karakterlerin olumlu ve eksik özelliklerini veya davranışlarını motive eden duygular hakkında yorum yapabilmektedirler. Ayrıca bu yaş döneminde arkadaşlık ilişkileri önem kazandığı için arkadaşlık temalı kitaplara ilgi duymaktadırlar [145]. Projektif bir yöntem olan çocuk kitapları sayesinde çocuk kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtabilmektedir. Bu nedenle çocukların zorbalıkla baş etme stratejilerini derinlemesine anlayabilmek için nitel yöntem materyali resimli öykü kitapları olarak seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek kitaplar "Kalebozan Karlo, Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor, Herkes Alfred'e Bakıyor, Arkadaş Baskısı" olarak seçilmiştir.

Gelişimsel özellikler doğrultusunda 5 yaş çocuğu kendisine öykü okunmasını veya anlatılmasını sevdiği, başladığı işi bitirmeyi sevdiği, kolay karar verebildiği, düzenli cümle kurabildiği, akıcı ve ayrıntılı konuşabildiği, kendisine ilişkin düşünceleri ve kendisini gerektiğinde eleştirebilme yeteneği geliştiği, bir şeyler arasında ilişki kurmaya çalıştığı, dikkatli ve söylenenlere uyduğu [146] için çalışma grubu 60-72 ay olarak seçilmiştir. Kitapların resimleme özellikleri ve hikayelerin kurguları dikkate alınarak çalışma grubu 60-72 ay ile sınırlandırılmıştır. Bu yaşın gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hikayeler yaş grubuna uygun olacak şekilde kısaltılarak kurgulanmış ve hikaye kahramanları da uyarlanmıştır.

Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu zorba, mağdur ve izleyici zorbalık rolleri üzerinden kurgulanan 4 yarım hikaye ve 28 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Seçilmiş olan resimli öykü kitaplarının hikayesinde bulunan zorbalık türleri ve rolleri doğrultusunda kurgulanan bu hikayeler; bozucu zorbalık, sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık türlerini içermektedir. Kalebozan Karlo kitabında bozucu zorbalık hikayesi, Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor kitabında sözel zorbalık hikayesi, Herkes Alfred'e Bakıyor kitabında fiziksel zorbalık, Arkadaş Baskısı kitabında ilişkisel zorbalık hikayesi bulunmaktadır. Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu bu doğrultuda kurgulanmış ve uygun resimli sayfalar seçilmiştir. Görüşme yapılan çocuklara sorulacak sorular çocukların akran zorbalığı temelli problem durumlar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya odaklanmaktadır. Bozucu zorbalık hikayesinden sonra çocuklara 13 soru,

sözel zorbalık hikayesinden sonra 8 soru, fiziksel zorbalık hikayesinden sonra 5 soru, ilişkisel zorbalık hikayesinden sonra 2 soru sorulmaktadır. Görüşme formundaki tüm sorular açık uçludur.

Hazırlanan görüşme formu 2019 yılı Şubat ayında üç uzman görüşüne gönderilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünden bir profesör, bir doçent doktor, Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünden bir profesör uzman görüşünde bulunmuştur. Uzman görüşlerinden gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu revize edilerek son hali verilmiştir.

5.3.3.1. Geçerlilik ve güvenirlilik

Nitel araştırmada geçerlilik araştırılan konunun yansız bir biçimde gözlemlenmesi ve ek yöntemlerle teyit edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Geçerlilik konusunda önemli bir kazanım olan esneklik ilkesi bu araştırmanın nitel bölümünde sağlanmıştır. Çocukla çalışmak, çocukla çalışılan süreçte esneklik sağlayabilmeyi gerektirmektedir. Çocukla yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında çocukların bireysel özelliklerine ve o anki ruh hallerine karşı duyarlı olunarak çeşitli esneklikler sağlanmıştır. Bu esneklikler; çocukları sürece adapte edebilmek için sohbet ederek çalışmaya başlamak, hikaye sırasında akıllarına takılan konular hakkında sohbet edip ilgisini tekrar kitaplara çekmek, dikkat süresi daha kısıtlı olan çocukları süreçte tutabilmek için oyunlaştırma yapılarak kitap seçme, kitap sayfalarını çevirme gibi görevler vererek süreç yönetimine dahil etmektir. Çocukların soruları anlamadıkları düşünülen zamanlarda ise çocukların anlayabileceği olaylar üzerinden örneklendirme yapılarak veya farklı şekilde sorular sorularak duyarlı sonuçlar elde edilmesi için süreçte esneklik sağlanmıştır. Araştırmanın iç (kuramsal) geçerliliği, farklı açılardan sorulan sorular ve irdelenen olaylar kuramsal yapı ile uyumluluk göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar birbiri ile ilişkili olup içerikle bir bütünlük sağlamaktadır. Araştırmanın dış geçerliliği (genellenebilirlik) ise nitel araştırmalarda sürekli bir değişim olduğu için sistematik bir genelleme yapılamasa da dolaylı olarak belli bir dereceye kadar genelleme yapılabilmektedir. Bu çalışmada nitel veriler, frekanslarıyla verilerek okuyucunun uyumu görmesi sağlanmaya çalışılmıştır [142].

Nitel araştırmada güvenirlik terimi nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Çünkü güvenirlik aynı kişiler üzerinde farklı zamanlarda uygulandığında aynı ya da benzer sonuçlar elde etmeyi ifade etmektedir. Fakat nitel araştırmalarda sonucun aynı şekilde tekrar etmesi ya da iki araştırma sonucunun aynı olması oldukça zordur. Bu nedenle güvenirlik terimi nitel çalışmalar için daha çok araştırma sürecinde araştırmayı etkileyen faktörlerin ya da etkileyebilecek faktörlerin açık ve net biçimde ifade edilmesi, araştırmayı tekrarlamayı düşünen araştırmacıların bu bilgileri okuyarak tekrarlayabilecek olması olarak anlaşılmalıdır [142]. Bu çalışmada nitel veriler ve nitel araştırma süreci açık, net biçimde, alıntılarla açıklanarak okuyucunun detaylı şekilde anlayabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

5.4. Verileri Toplama Süreci

Kolay ulaşılabilir olması amacı ile 2019-2020 Güz yarıyılında Beykoz, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki özel anaokulları belirlenerek telefon ile ön görüşme yapılmış ve sözlü izin alınmıştır. Sonrasında üniversite aracılığı ile kurumlara tez çalışması uygulama izin formları gönderilmiştir. Kurumlar ile belirlenen tarih ve saatte yüz yüze görüşmeye gidilmiş, kurum yetkilileri ve ilgi yaş grubunun öğretmenleri ile tanışılmış ve veli izin formları dağıtılmıştır. Velilerden izin formları geldikten sonra kurumla uygun bir gün belirlenerek uygulamaya gidilmiştir. Bazı çocukların velileri tarafından araştırmaya katılmasına izin verilse de uygulama yapılmaya gidilen gün çeşitli sebeplerle kurumda bulunmayan çocuklar araştırmaya dahil edilememiştir.

Uygulamaya gidilen gün “Demografik Bilgi Formu” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” uygulama yapılacak çocuk sayısınca öğretmenlere doldurmaları için verilerek nicel verilerin toplamı işlemi gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin toplanma süreci nicel verilerin toplanma sürecine paralel eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Formların doldurulma sırasında kurum yetkilisi

tarafından belirlenmiş olan sessiz bir odada çocukla bireysel görüşmelere başlanmıştır. Çocukla göz hizasında olacak şekilde karşılıklı oturulmuştur. Gidilen kurumlarda genellikle bu görüşme karşılıklı olacak şekilde yerleştirilen iki sandalye ve ortada bir masa ile sağlanmıştır. Sandalye ve masa imkanına sahip olmayan kurumlarda ise karşılıklı oturma düzeni koltukta veya zemin üzerinde sağlanmıştır. Görüşme öncesinde o gün uygulamanın yapılacağı çocukların isim listesi oluşturulmuştur. Görüşme yapılacak odaya öğrenciler öncelikle öğretmenleri tarafından getirilmiş sonrasında sınıfa dönen her çocuğa başka bir çocuğun ismi söylenerek görüşme yapılacak odaya çocukların gelmeleri sağlanmıştır. Odaya gelen çocuklarla ilk olarak tanışılmıştır ve çocuğa ne yapılacağı ile ilgili açıklama yapılmıştır. ‘‘Ben sana okumak için 4 tane hikaye kitabı getirdim. Bu kitapların içinde minik hikayeler var ve bu hikayeler hakkında sana sorular soracağım. Bu soruların doğru ya da yanlış bir cevabı yok. Ben sadece sen ne düşünüyorsun onu çok merak ediyorum o yüzden içinden gelen cevabı vermen yeterli. Hazırsan okumaya başlayalım?’’ şeklinde açıklama yapılmış ve çocuğun hazır olması ile hikayeler okunmaya başlanmıştır. Sonrasında hikayelerle ilgili sorular çocuklara sorulmuştur. Çocuklarla yapılan görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar yargılama ve yönlendirme yapılmaksızın kabul edilmiştir. Çocukların cevap veremediği sorularda cevap vermeleri için belirli bir süre beklendikten sonra sorular ya tekrar sorulmuş ya da motivasyonunun kırılmaması için başka bir soruya geçilerek sonrasında yanıtlayamadığı soruya tekrar geri dönülmüştür. Çocuğun anlamadığı düşünülen sorular yönlendirme yapılmaksızın çocuğun anlayabileceği bir şekilde tekrar sorulmuştur. Çocukların araştırmaya uyum sağlayabilmeleri için çocukların özelliklerine göre oyunlaştırma, görevlendirme, örneklendirme tekniklerinden faydalanılarak uygulama sürecinde esneklik sağlanmıştır.

Uygulama sırasında kaydedilen ses kayıtları herhangi bir kayıp yaşanmaması amacıyla dijital ortamlarda yedeklenmiştir. Ses kayıtları uygulamalardan sonra araştırmacı tarafından dinlenerek yapılan görüşmeler her bir çocuk için hazırlanan Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu’na manuel olarak yazıyla aktarmıştır. Sonrasında içerik analizi ile ilgili konuya dair toplanan veriler incelenmiş

ve sayısallaştırılmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Nicel verilerle birlikte analiz edilebilmesi için belirlenen kategorilere numaralandırma yapılarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Sonrasında verilerin analizi yapılıp yorumlanmıştır.

5.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada kullanılan ölçek olan "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nin güvenilirlik ve tutarlılık düzeyinin ölçülmesi için Cronbach's Alpha analizi yapılmıştır. Literatürde yer alan boyut yapısı aynen kullanılmıştır. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Forumu'na verilen yanıtlar ise frekans analizleri yapılarak tablo halinde sunulmuştur. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nden hesaplanan boyut ortalamalarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ise "bağımsız örneklem t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" ile incelenmiştir. Varyans analizinde farklılık bulunan gruplarda farklılığının kaynağı çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi ile araştırılmıştır. Demografik özelliklerin frekans dağılımları hesaplanmış ve adetleri ile tabloda verilmiştir. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Forumu'na ait soruların demografik özelliklere göre farklılık analizi ise ki-kare bağımsızlık testi ile uygulanmıştır. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu'nda yer alan üç kategoride (duygu, düşünce, davranış) elde edilen yanıtların, "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" toplam ortalama puanı ile çapraz karşılaştırmasında aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak nitel ve nicel ölçümlerin değerlendirmesi yapılmıştır.

6. BULGULAR

6.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

6.1.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının demografik özelliklere göre fark testleri

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının demografik özelliklere göre analizinde iki gruplu yanıtlar içeren sorularda independent t test, üç veya daha fazla gruplu sorularda ise "Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır. Demografik bilgi formlarının öğretmenler tarafından doldurulması ve ailelerine yönelik bazı bilgilere ulaşamamaları nedeni ile bazı maddeleri boş bıraktıkları görülmüştür. Bu değişkenlere ait kayıp veriler tablolara dahil edilmemiştir.

Tablo 6.1.1.1."4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	n	AO	SS	t	sd	p
Engelleyici Kontrol	Kız	44	3.759	.8139			
	Erkek	41	3,701	,6464	,358	83	,721
Dikkat	Kız	44	3,336	,8156			
	Erkek	41	3,100	,6521	1,464	83	,147
Çalışma Belleği	Kız	44	4,178	,6951			
	Erkek	41	4,124	,8199	,877	83	,383
Total	Kız	44	3,791	,6691			
	Erkek	41	3,645	,5752	1,073	83	,286

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının cinsiyete göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde "tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değerleri (p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının ortalamaları cinsiyet tipine göre değişim göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.2.“4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının aile tipine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Aile tipi	n	AO	SS	t	sd	p
Engelleyici Kontrol	Çekirdek aile	70	3,773	,7148			
	Geniş aile	12	3,604	,9027	,728	80	,469
Dikkat	Çekirdek aile	70	3,294	,7258			
	Geniş aile	12	3,009	,7331	1,252	80	,214
Çalışma Belleği	Çekirdek aile	70	4,196	,7277			
	Geniş aile	12	3,858	,7525	1,480	80	,143
Total	Çekirdek aile	70	3,788	,5978			
	Geniş aile	12	3,524	,6825	1,384	80	,170

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının aile tipine göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde “tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değerleri (p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının ortalamaları aile tipine göre değişim göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.3.“4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının çocukların takvim yaşına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Takvim Yası	n	AO	SS	t	sd	p
Engelleyici Kontrol	60-66 ay	51	3,583	,6936			
	67-72 av	34	3.952	.7475	-2.329	83	.022*
Dikkat	60-66 ay	51	3,098	,7285			
	67-72 ay	34	3,408	,7445	-1,908	83	,060
Çalışma Belleği	60-66 ay	51	4,169	,7617			
	67-72 ay	34	4,429	,7090	-2,136	83	,036*
Total	60-66 ay	51	3,583	,5997			
	67-72 ay	34	3,927	,6167	-2,556	83	,012*

“*p<0,05”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının çocukların takvim yaşına göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde dikkat boyutu için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici Kontrol, Çalışma Belleği ve Total boyutları için ise (p<0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Engelleyici Kontrol boyutunda 60-66 ay grubunun ortalaması (3,583), 67-72 ay grubunun ortalamasından (3,952) düşük bulunmuştur. Çalışma Belleği boyutunda 60-66 ay grubunun ortalaması (4,169), 67-72 ay grubunun

ortalamasından (4,429) düşük bulunmuştur. Total boyutunda ise 60-66 ay grubunun ortalaması (3,583), 67-72 ay grubunun ortalamasından (3,927) düşük bulunmuştur.

Tablo 6.1.1.4. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının sınıfa göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	4 yaş sınıfı	13	3,433	,5439	2,357	,101
	5 yaş sınıfı	65	3,744	,7608		
	6 yaş sınıfı	7	4,161	,6069		
	Total	85	3,731	,7341		
Dikkat	4 yaş sınıfı	13	3,154	,3672	1,376	,258
	5 yaş sınıfı	65	3,188	,7864		
	6 yaş sınıfı	7	3,667	,8240		
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	4 yaş sınıfı	13	3,981	,6957	1,008	,369
	5 yaş sınıfı	65	4,227	,7840		
	6 yaş sınıfı	7	4,564	,5483		
	Total	85	4,309	,7568		
Total	4 yaş sınıfı	13	3,522	,3921	1,961	,147
	5 yaş sınıfı	65	3,720	,6585		
	6 yaş sınıfı	7	4,097	,5535		
	Total	85	3,721	,6262		

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının sınıfa göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde "tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri ($p>0,05$)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının ortalamaları sınıfa göre değişim göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.5. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının eğitim süresine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Eğitim Süresi	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	0-6 ay	9	3,167	,7421		
	7-12 ay	10	4,138	,6080		
	13-24 ay	18	3,563	,5914		
	25-36 ay	19	3,625	,7523		
	36 ay ve üzeri	21	3,887	,7582	2,877	,029*
	Total	77	3.695	.7346		
Dikkat	0-6 ay	9	2,741	,5472		
	7-12 ay	10	3,422	,8523		
	13-24 ay	18	3,222	,5965		
	25-36 ay	19	3,146	,7618		
	36 ay ve üzeri	21	3,397	,7758	1,555	,196
	Total	77	3,221	,7318		
Çalışma Belleği	0-6 ay	9	3,467	,7181		
	7-12 ay	10	4,450	,5916		
	13-24 ay	18	3,589	,8190		
	25-36 ay	19	4,368	,6686		
	36 ay ve üzeri	21	4,417	,7597	2,839	,030*
	Total	77	4,185	,7635		
Total	0-6 ay	9	3,191	,5473		
	7-12 ay	10	3,970	,4924		
	13-24 ay	18	3,558	,5475		
	25-36 ay	19	3,713	,6275		
	36 ay ve üzeri	21	3,900	,6397	3,077	,021*
	Total	77	3,700	,6200		

“*p<0,05”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının çocukların okul öncesi eğitim aldığı süreye göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde dikkat boyutu için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici kontrol, çalışma belleği ve total boyutları için ise (p<0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre;

- Engelleyici Kontrol boyutunda 0-6 ay grubunun ortalaması (3,167) ve 13-24 ay grubunun ortalaması (3,563), 7-12 ay grubunun ortalamasından (4,138) düşük olduğu anlaşılmıştır.
- Çalışma Belleği boyutunda 0-6 ay grubunun ortalaması (3,467) ve 13-24 ay grubunun ortalaması (3,589), 7-12 ay grubunun ortalamasından (4,450) düşük olduğu anlaşılmıştır.

- Total boyutunda 0-6 ay grubunun ortalaması (3,191) ve 13-24 ay grubunun ortalaması (3,558), 7-12 ay grubunun ortalamasından (3,970) düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6.1.1.6. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Kardeş Sayısı	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	Yok	33	3,879	,6963	2,150	,100
	1	26	3.750	.6801		
	2	17	3,699	,7578		
	3	9	3.194	.8411		
	Total	85	3,731	,7341		
Dikkat	Yok	33	3,162	,8334	1,447	,235
	1	26	3,338	,6016		
	2	17	3,379	,7758		
	3	9	2,815	,6620		
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	Yok	33	4,273	,7457	2,053	,113
	1	26	4,413	,6121		
	2	17	3,956	,8396		
	3	9	3,761	,8849		
	Total	85	4,209	,7568		
Total	Yok	33	3,771	,6292	1,853	,144
	1	26	3,834	,4935		
	2	17	3,678	,6938		
	3	9	3,290	,7384		
	Total	85	3,721	,6262		

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde "tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının ortalamaları kardeş sayısına göre değişim göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.7. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının doğum sırasına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Doğum Sırası	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	Tek cocuk	33	3.879	.6963		
	İlk cocuk	12	3.719	.7114		
	Ortanca/ ortanca cocuklardan biri	12	3.354	.8755		
	Son çocuk	28	3,723	,7025	1,531	,213
	Total	85	3.731	.7341		
Dikkat	Tek çocuk	33	3,162	,8334		
	İlk çocuk	12	3,111	,6750		
	Ortanca/ ortanca çocuklardan biri	12	3,194	,8840		
	Son çocuk	28	3,353	,6146	,445	,721
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	Tek çocuk	33	4,273	,7457		
	İlk çocuk	12	4,271	,7939		
	Ortanca/ ortanca çocuklardan biri	12	3,771	,8948		
	Son çocuk	28	4,395	,6634	1,599	,196
	Total	85	4,209	,7568		
Total	Tek çocuk	33	3,771	,6292		
	İlk çocuk	12	3,700	,5950		
	Ortanca/ ortanca çocuklardan biri	12	3,440	,8203		
	Son çocuk	28	3,790	,5375	,996	,399
	Total	85	3,721	,6262		

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının doğum sırasına göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde “tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri ($p>0,05$)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının ortalamaları doğum sırasına göre değişim göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.8. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının yaşanılan ilçeye göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Yaşanılan İlçe	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	Beykoz	28	4,067	,6387	5,692	,005**
	Üsküdar	8	3,859	,8384		
	Ümraniye	49	3,518	,7043		
	Total	85	3,731	,7341		
Dikkat	Beykoz	28	3,560	,8356	5,877	,004**
	Üsküdar	8	3,403	,5756		
	Ümraniye	49	3,000	,6415		
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	Beykoz	28	4,429	,7724	2,796	,067
	Üsküdar	8	4,438	,6911		
	Ümraniye	49	4,246	,7301		
	Total	85	4,209	,7568		
Total	Beykoz	28	4,018	,6291	6,802	,002**
	Üsküdar	8	3,900	,6603		
	Ümraniye	49	3,521	,5498		
	Total	85	3,721	,6262		

**p<0,01

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının yaşanılan ilçeye göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde çalışma belleği boyutu için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici kontrol, dikkat ve total boyutları için ise (p<0,05) bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre;

- Engelleyici Kontrol boyutunda Ümraniye grubunun ortalaması (3,518) ve Üsküdar grubunun ortalaması (3,859), Beykoz grubunun ortalamasından (4,067) düşük olduğu anlaşılmıştır.
- Dikkat boyutunda Ümraniye grubunun ortalaması (3,000) ve Üsküdar grubunun ortalaması (3,403), Beykoz grubunun ortalamasından (3,560) düşük olduğu anlaşılmıştır.
- Total boyutunda Ümraniye grubunun ortalaması (3,521) ve Üsküdar grubunun ortalaması (3,900), Beykoz grubunun ortalamasından (4,018) düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6.1.1.9. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının gelir durumuna göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Gelir Durumu	n	AO	SS	t	df	p
Engelleyici Kontrol	Asgari ücretin altı- Asgari ücret	12	3.365	.4898			
	Asgari ücretin üstü	62	3,732	,7685	-2,138	72	,043*
Dikkat	Asgari ücretin altı- Asgari ücret	12	3,204	,4662			
	Asgari ücretin üstü	62	3,201	,7792	,013	72	,990
Çalışma Belleği	Asgari ücretin altı- Asgari ücret	12	4,125	,8013			
	Asgari ücretin üstü	62	4,273	,7690	-,198	72	,843
Total	Asgari ücretin altı- Asgari ücret	12	3,564	,4999			
	Asgari ücretin üstü	62	3,702	,6623	-,681	72	,498

“*p<0,05”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının gelir durumuna göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde dikkat, çalışma belleği ve total boyutu için hesaplanan test olasılık değeri “(p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici kontrol boyutu için ise “(p<0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Engelleyici kontrol boyutunda asgari ücretin altı grubunun ortalaması (3,365), asgari ücretin üstü grubunun ortalamasından (3,732) düşük bulunmuştur.

Tablo 6.1.1.10. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne yaşına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Anne Yaşı	n	AO	SS	t	df	p
Engelleyici Kontrol	26-35 yaş	50	3,643	,7138			
	36 yaş ve üstü	30	3,900	,8003	-1,492	78	,140
Dikkat	26-35 yaş	50	3,022	,7387			
	36 yaş ve üstü	30	3,533	,7096	-3,040	78	,003*
Çalışma Belleği	26-35 yaş	50	4,085	,7968			
	36 yaş ve üstü	30	4,443	,6884	-1,932	78	,057
Total	26-35 yaş	50	3,587	,6347			
	36 yaş ve üstü	30	3,956	,5928	-2,579	78	,012*

“*p<0,05”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının anne yaşı gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde engelleyici kontrol ve çalışma belleği boyutları için hesaplanan test olasılık değeri “(p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Dikkat ve total boyutu için ise “(p<0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dikkat boyutunda anne yaşı 26-35 yaş grubu olanların grubunun ortalaması (3,022), anne yaşı 36 yaş ve üzeri yaş grubu olanların

ortalamasından (3,533) düşük bulunmuştur. Total boyutta anne yaşı 26-35 yaş grubu olanların grubunun ortalaması (3,587), anne yaşı 36 yaş ve üzeri yaş grubu olanların ortalamasından (3,956) düşük bulunmuştur.

Tablo 6.1.1.11. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının baba yaşına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Baba Yası	n	AO	SS	t	df	p
Engelleyici Kontrol	26-35 yaş	31	3,669	,7321			
	36 yas ve üstü	46	3.777	.7541	-.622	75	.536
Dikkat	26-35 yaş	31	2,961	,7759			
	36 yaş ve üstü	46	3,379	,7022	-2,459	75	,016*
Çalışma Belleği	26-35 yaş	31	4,194	,8106			
	36 yaş ve üstü	46	4,139	,7655	-,250	75	,803
Total	26-35 yaş	31	3,608	,6703			
	36 yaş ve üstü	46	3,799	,6107	-1,292	75	,200

"*p<0,05"

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının baba yaşı gruplarına göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde engelleyici kontrol, total ve çalışma belleği boyutları için hesaplanan test olasılık değeri "(p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Dikkat boyutu için ise "(p<0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Dikkat boyutunda baba yaşı 26-35 yaş grubu olanların grubunun ortalaması (2,961), baba yaşı 36 yaş ve üzeri yaş grubu olanların ortalamasından (3,379) düşük bulunmuştur.

Tablo 6.1.1.12. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Anne Eğitim Durumu	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	İlkokul	9	3.597	.6489	.606	.548
	Orta -Lise	26	3.635	.8015		
	Üniversite ve üzeri	45	3.808	.7267		
	Total	80	3,728	,7407		
Dikkat	İlkokul	9	3,370	,6136	,427	,654
	Lise	26	3,111	,7679		
	Üniversite ve üzeri	45	3,225	,7787		
	Total	80	3,204	,7541		
Çalışma Belleği	İlkokul	9	3,917	,8292	,809	,449
	Lise	26	4,288	,6808		
	Üniversite ve üzeri	45	4,233	,8138		
	Total	80	4,216	,7469		
Total	İlkokul	9	3,628	,6216	,218	,805
	Lise	26	3,678	,6275		
	Üniversite ve üzeri	45	3,755	,6452		
	Total	80	3,716	,6307		

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının anne eğitim durumuna göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde “tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” alt boyutları ortalamasının anne eğitim durumuna göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1.1.13. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Baba Eğitim Durumu	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	İlkokul	7	3.607	.6748		
	Orta -Lise	25	3.535	.7470		
	Üniversite ve üzeri	46	3.818	.7321	1.282	.284
	Total	78	3,708	,7352		
Dikkat	İlkokul	7	3,206	,5571		
	Lise	25	3,218	,7621		
	Üniversite ve üzeri	46	3,193	,7657	,009	,991
	Total	78	3,202	,7402		
Çalışma Belleği	İlkokul	7	3,714	,8092		
	Lise	25	4,180	,7228		
	Üniversite ve üzeri	46	4,250	,7782	1,644	,200
	Total	78	4,312	,7698		
Total	İlkokul	7	3,509	,6131		
	Lise	25	3,678	,6168		
	Üniversite ve üzeri	46	3,754	,6368	,501	,608
	Total	78	3,707	,6245		

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde "tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" alt boyutları ortalamasının baba eğitim durumuna göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1.1.14. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının anne çalışma durumuna göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Anne Calısma Durumu	n	AO	SS	t	df	p
Engelleyici Kontrol	Çalışıyor	40	3,947	,6852			
	Çalışmıyor	41	3,546	,7643	2,485	79	,015*
Dikkat	Çalışıyor	40	3,361	,7585			
	Çalışmıyor	41	3,081	,7487	1,671	79	,099
Çalışma Belleği	Çalışıyor	40	4,488	,7315			
	Çalışmıyor	41	4,070	,7207	3,210	79	,002**
Total	Çalışıyor	40	3,932	,5687			
	Çalışmıyor	41	3,532	,6476	2,949	79	,004**

*p<0,05 **p<0,01

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının anne çalışma durumu gruplarına göre karşılaştırılması için

yapılan independent t testi analizinde dikkat boyutu için hesaplanan test olasılık değeri "(p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici kontrol, çalışma belleği ve total boyutu için ise "(p<0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Engelleyici kontrol boyutunda annesi çalışan grubun ortalaması (3,947), annesi çalışmayan grubun ortalamasından (3,546) yüksek bulunmuştur. Çalışma belleği boyutunda annesi çalışan grubun ortalaması (4,488), annesi çalışmayan grubun ortalamasından (4,070) yüksek bulunmuştur. Total boyutunda annesi çalışan grubun ortalaması (3,932), annesi çalışmayan grubun ortalamasından (3,532) yüksek bulunmuştur.

Tablo 6.1.1.15. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının baba çalışma durumuna göre karşılaştırılması

Boyutlar	Baba Çalışma Durumu	n	AO	SS	t	sd	p
Engelleyici Kontrol	Çalışıyor	78	3,731	,7476	-,728	78	,469
	Çalışmıyor	2	4,125	1,2374			
Dikkat	Çalışıyor	78	3,224	,7518	-,713	78	,478
	Çalışmıyor	2	3,611	1,1785			
Çalışma Belleği	Çalışıyor	78	4,237	,7622	,428	78	,670
	Çalışmıyor	2	4,100	1,4142			
Total	Çalışıyor	78	3,731	,6317	-,394	78	,695
	Çalışmıyor	2	3,912	1,2767			

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının baba çalışma durumuna göre karşılaştırması için yapılan independent t testi analizinde "tüm boyutlarda test değerleri (p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Baba çalışma durumuna göre "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının ortalamaları farklılık göstermemektedir.

Tablo 6.1.1.16. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının anne mesleğine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Anne Mesleği	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	İssiz	40	3.556	.7710	2.726	.051
	Memur	11	3.830	.8790		
	İsci	14	3.786	.5380		
	Serbest meslek	11	4.261	.6765		
	Total	76	3.740	.7634		
Dikkat	İşsiz	40	3,086	,7576	1,705	,174
	Memur	11	3,495	,7909		
	İşçi	14	3,095	,8438		
	Serbest meslek	11	3,545	,5762		
	Total	76	3,213	,7672		
Çalışma Belleği	İşsiz	40	3,969	,7298	3,312	,025*
	Memur	11	4,386	,6554		
	İşçi	14	4,268	,9631		
	Serbest meslek	11	4,815	,4304		
	Total	76	4,191	,7691		
Total	İşsiz	40	3,537	,6550	3,370	,023*
	Memur	11	3,904	,7235		
	İsci	14	3,716	,5824		
	Serbest meslek	11	4,170	,4097		
	Total	76	3,715	,6532		

“*p<0,05”

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının anne mesleğine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde engelleyici kontrol ve dikkat boyutu için hesaplanan test olasılık değeri “(p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Çalışma belleği ve total boyutları için ise “(p<0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre;

- Çalışma belleği boyutunda annesi işsiz olan çocukların ortalama puanı (3,969), annesi memur olan çocukların ortalamasından (4,386), annesi işçi olan çocukların ortalamasından (4,268) ve annesi serbest meslek erbabı olan çocukların ortalamasından (4,815) düşük olduğu anlaşılmıştır.
- Total annesi işsiz olan çocukların ortalama puanı (3,537), annesi memur olan çocukların ortalamasından (3,904) ve annesi serbest meslek erbabı olan çocukların ortalamasından (4,170) düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6.1.1.17. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının baba mesleğine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Baba Mesleği	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	Memur	15	3.900	.7636		
	İsci	20	3.706	.6429		
	Serbest	33	3.818	.7894	.304	.739
	Total	68	3.803	.7360		
Dikkat	Memur	15	3,481	,6622		
	İşçi	20	3,217	,8381		
	Serbest	33	3,249	,7190	,643	,529
	Total	68	3,291	,7405		
Çalışma Belleği	Memur	15	4,417	,6922		
	İşçi	20	4,128	,8227		
	Serbest	33	4,253	,7431	,395	,675
	Total	68	4,279	,7500		
Total	Memur	15	3,933	,6144		
	İşçi	20	3,703	,6061		
	Serbest	33	3,780	,6519		,576
	Total	68	3,791	,6268		

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının baba mesleğine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde “tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” alt boyutları ortalamasının baba mesleğine göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1.1.18. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının kardeş cinsiyetine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Kardeş Cinsiyeti	n	AO	SS	t	df	p
Engelleyici Kontrol	Kız	27	3.644	.8224			
	Erkek	20	3,706	,7370	-,270	45	,788
Dikkat	Kız	27	3,449	,6713			
	Erkek	20	3,044	,7365	1,958	45	,056
Çalışma Belleği	Kız	27	4,352	,7379			
	Erkek	20	4,088	,7707	1,192	45	,240
Total	Kız	27	3,815	,6619			
	Erkek	20	3,613	,6133	1,066	45	,292

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının kardeş cinsiyetine göre karşılaştırılması için yapılan independent t testi analizinde “tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri

(p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" alt boyutları ortalamasının kardeş cinsiyetine göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1.1.19. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının kardeş yaşına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Kardeş Yaşı	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	0-36 Av	4	3.563	.8690	,153	,927
	37-72 Ay	11	3,795	,7588		
	6-11 Yas	16	3.602	.7974		
	12-18 Yaş	16	3,680	,8203		
	Total	47	3.670	.7795		
Dikkat	0-36 Ay	4	3,472	,7222	,667	,577
	37-72 Ay	11	3,121	,6619		
	6-11 Yaş	16	3,167	,7804		
	12-18 Yaş	16	3,444	,7189		
	Total	47	3,277	,7208		
Çalışma Belleği	0-36 Ay	4	4,125	,6292	,897	,451
	37-72 Ay	11	4,500	,6801		
	6-11 Yaş	16	4,131	,8938		
	12-18 Yaş	16	4,497	,6783		
	Total	47	4,239	,7553		
Total	0-36 Ay	4	3,720	,7153	,331	,803
	37-72 Ay	11	3,806	,5707		
	6-11 Yaş	16	3,600	,7253		
	12-18 Yaş	16	3,807	,6269		
	Total	47	3,729	,6428		

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının kardeş yaşına göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde "tüm boyutlar için hesaplanan test olasılık değeri (p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" alt boyutları ortalamasının kardeş yaşına göre değişim göstermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6.1.1.20. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” boyutlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıftaki Öğrenci Sayı	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	5-10	13	3.144	.5250		
	11-15	25	4,135	,5025		
	16-20	47	3.678	.7691	9.737	.000**
	Total	85	3.731	.7341		
Dikkat	5-10	13	2,915	,5577		
	11-15	25	3,516	,7200		
	16-20	47	3,151	,7661	3,436	,037*
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	5-10	13	3,122	,6424		
	11-15	25	4,740	,5258		
	16-20	47	4,144	,7675	9,991	,000**
	Total	85	4,209	,7568		
Total	5-10	13	3,225	,4793		
	11-15	25	4,097	,3936		
	16-20	47	3,658	,6517	10,910	,000**
	Total	85	3,721	,6262		

*p<0,05 **p<0,01

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” boyutlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam boyutu için hesaplanan test olasılık değeri “(p<0,05)” bulunduğundan anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre;

- Engelleyici kontrol boyutunda 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (4,135) ve 16-20 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (3,678), 5-10 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalamasından (3,144) yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- Dikkat boyutunda 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (3,516), 5-10 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalamasından (2,915) yüksek olduğu görülmüştür.
- Çalışma belleği boyutunda 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (4,740) ve 5-10 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalamasından (3,122) yüksek olduğu anlaşılmıştır.
- Total boyutunda 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (4,097) ve 16-20 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalaması (3,658),

5-10 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların ortalamasından (3,225) yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 6.1.1.21. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" boyutlarının öğretmenin kıdemine göre karşılaştırılması

Alt Boyut	Öğretmen Kıdem	n	AO	SS	F	p
Engelleyici Kontrol	1-5 yıl	29	3,560	,7674		
	6-10 vıl	20	3.463	.6677		
	11-15 yıl	36	4,017	,6561	5,366	,006**
	Total	85	3.731	.7341		
Dikkat	1-5 yıl	29	3,176	,6386		
	6-10 yıl	20	3,089	,7678		
	11-15 yıl	36	3,333	,8161	,769	,467
	Total	85	3,222	,7463		
Çalışma Belleği	1-5 yıl	29	4,095	,7630		
	6-10 yıl	20	4,288	,7707		
	11-15 yıl	36	4,457	,7547	,504	,606
	Total	85	4,209	,7568		
Total	1-5 yıl	29	3,610	,6372		
	6-10 yıl	20	3,613	,5912		
	11-15 yıl	36	3,869	,6221	1,791	,173
	Total	85	3,721	,6262		

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" boyutlarının öğretmenin kıdemine göre karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizinde dikkat, çalışma belleği ve total boyutları için hesaplanan test olasılık değeri "(p>0,05)" bulunduğundan anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Engelleyici kontrol için ise "(p<0,05)" bulunduğundan bu boyutta anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testine göre;

- Engelleyici kontrol boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları (4,017), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarından (3,463) yüksek olduğu anlaşılmıştır.

6.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

6.2.1. Zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sorularına verilen yanıtların demografik özelliklere karşılaştırması

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu boyutlarının demografik özelliklerden cinsiyete göre fark testlerinde ki-kare analizi kullanılmak

istenmiştir. Ancak ki kare analizinden her bir bölme için hesaplanan beklenen frekansların tabloda yer alan bölmelerin %20'sinden fazla olmasından dolayı yapılan testler istatistiksel açıdan geçerli bulunamamıştır. Bu nedenle oran karşılaştırma tablosu olarak değerlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 6.2.1.1.Oyun bozucu zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

"Sence Kaan neden böyle bir şey yaptı?"		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Kıskançlık	n	8	4	12
	%	18,6%	9,8%	14,3%
Kişileri tanımamak	n	1	3	4
	%	2,3%	7,3%	4,8%
Öfkeli olmak	n	3	4	7
	%	7,0%	9,8%	8,3%
Yanlışlıkla olması	n	11	5	16
	%	25,6%	12,2%	19,0%
Mağdurun malını beğenmemek	n	2	1	3
	%	4,7%	2,4%	3,6%
Mağduru sevmemek	n	2	4	6
	%	4,7%	9,8%	7,1%
Duygusal zarar vermek	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Yaramaz/kötü/sabırsız bir çocuk olmak	n	4	3	7
	%	9,3%	7,3%	8,3%
Dahil edilmemek	n	8	5	13
	%	18,6%	12,2%	15,5%
Öncesinde kendi başına gelmesi	n	0	4	4
	%	0,0%	9,8%	4,8%
Bilmiyor	n	2	1	3
	%	4,7%	2,4%	3,6%
Öncesinde sözel zorbalığa uğramak	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Canının öyle istemesi	n	1	3	4
	%	2,3%	7,3%	4,8%
Oyunlarını bozmak	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Oynayacak yerinin kalmaması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Total	n	43	41	84
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun birinci sorusu olan "Sence Kaan neden böyle bir şey yaptı?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %12,2 ile "dahil edilmemek", %12,2 ile "yanlışlıkla olması" temalarında yanıtları öne çıkarken, kızlarda; %25,6 oranında "yanlışlıkla olması" temalarında yanıtlar öne çıkmaktadır.

Erkek çocukların oyun bozucu zorbalığın nedenini olarak en sık verdikleri dahil edilmeme temasındaki yanıtlarına "*EK48: Çünkü o da oynamak istiyordu.", "EK85: O da yapmak istiyordu çünkü."* cümleleri ve aynı oranda en sık yanlışlıkla olması temasındaki yanıtlarına *"EK6: Çünkü deniz geliyor.", "EK25: Koşamadığı için."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kız çocukların oyun bozucu zorbalığın nedenine yönelik en sık verdikleri yanlışlıkla olması temasındaki yanıtlarına *"KK46: Çünkü geç kaldığı için. Annesi çok uzaktadır ama koşmaya çalışıyordu. Arkadaşım yanlışlıkla oldu demesi gerekirdi.", "KK58: Çünkü arkadaşlarının başına bir şey geldiği için olabilir."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.2. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Diğer çocuklar kalelerinin bozulduğunu görünce ne hissetmişlerdir?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Üzgün	n	22	22	44
	%	50,0%	53,7%	51,8%
Kötü	n	12	11	23
	%	27,3%	26,8%	27,1%
Şaşkın	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Öfke	n	3	3	6
	%	6,8%	7,3%	7,1%
Duygu ifadesi yok	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Ağlamış	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Mutlu	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Korku	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Karma duygular	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Kalplerinin kırıldığını	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun ikinci sorusu olan "Diğer çocuklar kalelerinin bozulduğunu görünce ne hissetmişlerdir?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %53,7 ile "üzgün" temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %50 oranında "üzgün" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek ve kız çocukların oyun bozucu zorbalığa uğrayan mağdurların en sık üzgün hissettiklerine yönelik verdikleri yanıtlara *"EK6: Üzülmüş.", "EK45: Üzgün hissetmişler.", "KK39: Üzülmüşlerdir.", "KK58: Üzgün."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.3. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Kaan'ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	9	12	21
	%	20,5%	29,3%	24,7%
Direnme/karşı koyma	n	19	12	31
	%	43,2%	29,3%	36,5%
Mücadeleden vazgeçme	n	9	14	23
	%	20,5%	34,1%	27,1%
Yetişkinden yardım alma	n	4	1	5
	%	9,1%	2,4%	5,9%
İyimser olma	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Bilmiyor	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun üçüncü sorusu olan "Kaan'ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %34,1 ile "mücadeleden vazgeçme" temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %43,2 ile "direnme/karşı koyma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek çocukların oyun bozucu zorbalığa uğrayan mağdurların ne yaptığına yönelik mücadeleden vazgeçme temalı yanıtlarına *"EK37: Bir şey yapmamışlar.", "EK44: Kaçmışlar."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kız çocukların oyun bozucu zorbalığa uğrayan mağdurların ne yaptığına yönelik direnme/karşı koyma temalı yanıtlarına *"KK39: Kaan'ı uyarmışlardır. Kaan yapma diyerek.", "KK71: Niye yıktın demişler."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.4. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sence bu yaptıkları doğru mu yanlış mı?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Doğru	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Yanlış	n	44	40	84
	%	100,0%	97,6%	98,8%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun dördüncü sorusu olan "Sence bu yaptıkları doğru mu yanlış mı?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkekler %97,6 ile kızların ise tamamı "yanlış" yanıtını vermişlerdir.

Tablo 6.2.1.5. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Maruz kalınan OBZ davranışı	n	14	19	33
	%	31,8%	46,3%	38,8%
Maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması	n	9	5	14
	%	20,5%	12,2%	16,5%
Öyle davranılmaması gerektiği	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Duygusal zarar vermek	n	8	7	15
	%	18,2%	17,1%	17,6%
Yaramaz,şımarık,kötü bir çocuk olmak	n	1	3	4
	%	2,3%	7,3%	4,7%
Öfkeli olmak	n	3	1	4
	%	6,8%	2,4%	4,7%
Yanlışlıkla olması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Bilerek yapması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
İzin almaması	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Mağduru sevmemek	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Kişileri tanımamak	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Başkasının istemesi	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Bilmiyor	n	4	0	4
	%	9,1%	0,0%	4,7%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun Bozucu Zorbalık boyutunun beşinci sorusu olan "Neden?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %46,3 ile kızların da %31,8 ile "maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışı" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek ve kız çocuklara göre yapılan oyun bozucu zorbalık davranışının yanlış olmasının nedeninin maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışı olduğu temalı yanıtlarına *"EK16: Çünkü kumdan kaleleri bozduğu için.", "EK36: Çünkü oyunlarını bozduğu için.", "KK51: Çünkü kaleleri bozduğu için.", "KK81: Çünkü kumdan kalelerini bozmuş çocukların."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.6. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 6. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	5	8	13
	%	11,4%	19,5%	15,3%
Direnme/karşı koyma	n	19	13	32
	%	43,2%	31,7%	37,6%
Yetişkinden yardım alma	n	5	3	8
	%	11,4%	7,3%	9,4%
İyimser olma	n	11	7	18
	%	25,0%	17,1%	21,2%
Bilmiyor	n	0	3	3
	%	0,0%	7,3%	3,5%
Mücadeleden vazgeçme	n	4	7	11
	%	9,1%	17,1%	12,9%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun altıncı sorusu olan "Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %31,7 oranı ile kızların da %43,2 oranı ile "direnme/karşı koyma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek ve kız çocuklara göre mağdur ile empati kurduklarında oyun bozucu zorbalık karşısında direnme/karşı koyma temalı davranacaklarına dair yanıtlarına *"EK2: Onunla konuşurdum. 'Kaan benim kumdan kalelerimi lütfen bir daha bozmayabilir misin?' derdim.", "EK60: 'Niye kalemi bozdun?' derdim.", "KK39:*

Kaan'ı uyarırdım.", "KK26: Yine de sahilde böyle bir şey yapmak çok yanlış derdim." cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.7. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 7. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması	n	10	1	11
	%	22.7%	2.4%	12.9%
Maruz kalınan OBZ davranışı	n	4	10	14
	%	9,1%	24,4%	16,5%
Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	n	6	5	11
	%	13,6%	12,2%	12,9%
Öfkeli olmak	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Yaramaz,kötü bir çocuk olmak	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Ceza almasını sağlamak	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Bilerek yapması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Arkadaşı olması	n	2	1	3
	%	4,5%	2,4%	3,5%
Bilmiyor	n	5	6	11
	%	11,4%	14,6%	12,9%
Denizde yüzmeyi isterdim/Denize girip çıkardım	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Durumun devam etmesini engellemek	n	5	4	9
	%	11,4%	9,8%	10,6%
Hissettiği duygular	n	3	2	5
	%	6,8%	4,9%	5,9%
Başkasından yardım almak için	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Zorba tarafından sevilmediğini düşünmek	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Çok emek verilmiş olması	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Bağımsız olmak	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Kaplumbağalara yapması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Tekrar yapabileceği bir şey olması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun yedinci sorusu olan "Neden?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %24,4 oranı ile "maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışı" temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %22,7

ile “maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışının kötü/yanlış olması” temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek çocukların oyun bozucu zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedeninin maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışı olduğu temalı yanıtlarına *“EK72: Çünkü kalemi bozduğu için.”, “EK44: Çünkü bozduğu için.”* cevapları örnek olarak verilmektedir. Kız çocukların oyun bozucu zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedeninin maruz kalınan oyun bozucu zorbalık davranışının kötü/yanlış olması temalı yanıtlarına *“KK12: Çünkü o birisinin kalesini bozmak çok kötü diye.”, “KK34: Çünkü böyle yapması hiç hoş değil.”* cevapları örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.8. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 8. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Senin oyuncaklarına başka bir çocuk hiç böyle bilerek zarar verdi mi?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Evet	n	13	11	24
	%	29,5%	26,8%	28,2%
Hayır	n	31	30	61
	%	70,5%	73,2%	71,8%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun Bozucu Zorbalık boyutunun sekizinci sorusu olan “Senin oyuncaklarına başka bir çocuk hiç böyle bilerek zarar verdi mi?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %73,2 oranı ile kızların da %70,5 oranı ile “hayır” yanıtları öne çıkmaktadır.

Tablo 6.2.1.9. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 9. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Zorbanın parasının olmaması	n	1	0	1
	%	7,1%	0,0%	3,7%
Kıskançlık	n	0	1	1
	%	0,0%	7,7%	3,7%
Mağdurun malını beğenmemek	n	2	0	2
	%	14,3%	0,0%	7,4%
Bilmiyor	n	5	5	10
	%	35,7%	38,5%	37,0%
Oyun oynuyor olmak	n	1	0	1
	%	7,1%	0,0%	3,7%
Her zaman yapması	n	1	1	2
	%	7,1%	7,7%	7,4%
Güç dengesizliğinin olması	n	2	2	4
	%	14,3%	15,4%	14,8%
Zorba tarafından sevilmediğini düşünmek	n	0	1	1
	%	0,0%	7,7%	3,7%
Duygusal zarar vermek	n	0	3	3
	%	0,0%	23,1%	11,1%
Bilerek yapması	n	1	0	1
	%	7,1%	0,0%	3,7%
Dahil edilmemek	n	1	0	1
	%	7,1%	0,0%	3,7%
Total	n	14	13	27
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun Bozucu Zorbalık boyutunun dokuzuncu sorusu olan "Neden?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %38,5 oranı ile kızların da %35,7 oranı ile "bilmiyor" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkek çocukların bilmiyor temalı yanıtlarına *"EK19: Orasını bilmiyorum.", "EK36: Bilmiyorum."* cevapları örnek olarak verilmektedir. Kız çocukların bilmiyor temalı yanıtlarına *"KK10: Bilmiyorum ki.", "KK77: Bilmiyorum ki."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.10. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 10. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sen ne yaptın?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	1	2	3
	%	7,1%	15,4%	11,1%
Direnme/karşı koyma	n	7	2	9
	%	50,0%	15,4%	33,3%
Mücadeleden vazgeçme	n	4	4	8
	%	28,6%	30,8%	29,6%
Yetişkinden yardım alma	n	1	3	4
	%	7,1%	23,1%	14,8%
Tekrar yapmak	n	1	2	3
	%	7,1%	15,4%	11,1%
Total	n	14	13	27
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun Bozucu Zorbalık boyutunun onuncu sorusu olan "Sen ne yaptın?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %30,8 oranı ile "mücadeleden vazgeçme" yanıtları öne çıkarken, kızlarda %50 oranı ile "direnme/karşı koyma" yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin mücadeleden vazgeçme temalı yanıtlarına "*EK19: Hiçbir şey yapmadım.", "EK36: Bir şey yapmadım ama bulamadım kimin yaptığını. Birinden şüpheleniyorum."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların direnme/karşı koyma temalı yanıtlarına *"KK39: Ben de uyardım bir daha yapmadı.", "KK56: Ben de bir daha yapma dedim. O da benden özür diledi."* cevapları örnek olarak olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.11. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 11. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sen hiç başkasının oynadığı oyunu bozdun mu?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Evet	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Hayır	n	42	39	81
	%	95,5%	95,1%	95,3%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun Bozucu Zorbalık boyutunun on birinci sorusu olan “Sen hiç başkasının oynadığı oyunu bozdun mu?” sorusuna verilen yanıtlara göre erkeklerin %95,1 oranı ile kızların ise %95,5 oranı ile “hayır” cevapları öne çıkmaktadır.

Tablo 6.2.1.12. Oyun bozucu zorbalık boyutunun 12. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Evetse neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Yanlışlıkla	n	1	1	2
	%	50,0%	100,0%	66,7%
Öç alma/ceza	n	1	0	1
	%	50,0%	0,0%	33,3%
Total	n	2	1	3
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Oyun bozucu zorbalık boyutunun on ikinci sorusu olan “Evetse neden?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında oranların dağılımına bakıldığında; erkeklerin tamamının “yanlışlıkla” temalı yanıt verdikleri görülmektedir. Kızların ise yanıt veren iki kişiden biri “yanlışlıkla” diğeri ise “öç alma/ceza” temalı yanıt verdikleri görülmüştür.

Erkeklerin yaptıkları oyun bozucu zorbalık davranışının nedeninin yanlışlıkla olduğu temalı yanıtlarına *“EK60: Yanlışlıkla oluyordu yani bilmiyorum.”* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların yaptıkları oyun bozucu zorbalık davranışının nedeninin yanlışlıkla ve öç alma temalı yanıtlarına *“KK74: Yanlışlıkla”, “KK73: İşte. Çünkü bir daha bozduğu için.”* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.13. Sözel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Çiko arkadaşının bu dediğini duyunca ne hissetmiştir?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Üzgün	n	24	19	43
	%	54,5%	46,3%	50,6%
Mutlu	n	2	5	7
	%	4,5%	12,2%	8,2%
Öfke	n	2	4	6
	%	4,5%	9,8%	7,1%
Kötü	n	13	11	24
	%	29,5%	26,8%	28,2%
Utanç	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Korku	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Karma duygular	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Duygu ifadesi yok	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun birinci sorusu olan "Çiko arkadaşının bu dediğini duyunca ne hissetmiştir?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %46,3 oranı ile kızların da %54,5 oranı ile "üzgün" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların sözel zorbalığa uğrayan mağdurun üzgün hissettiğine yönelik verdikleri yanıtlara *"EK2: Üzülmüş.", "EK48: Üzgün hissetmiştir.", "KK35: Üzgün.", "KK74: Üzülmüştür."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.14. Sözel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Ares'in gülmesinden sonra Çiko ne yapmış olabilir?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	7	9	16
	%	15,9%	22,0%	18,8%
Direnme/karşı koyma	n	12	9	21
	%	27,3%	22,0%	24,7%
Yetişkinden yardım alma	n	7	4	11
	%	15,9%	9,8%	12,9%
Davranış değiştirme	n	10	11	21
	%	22,7%	26,8%	24,7%
Mücadeleden vazgeçme	n	6	7	13
	%	13,6%	17,1%	15,3%
İyimser olma	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Bilmiyor	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel zorbalık boyutunun ikinci sorusu olan "Ares'in gülmesinden sonra Çiko ne yapmış olabilir?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %26,8 oranı ile "davranış değiştirme" temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %27,3 oranı ile "direnme/karşı koyma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin sözel zorbalığa uğrayan mağdurun davranışını değiştirdiği temalı yanıtlarına *"EK37: Bu sefer pembeyi kullanmamıştır.", "EK60: Birazcık daha renklendirmiş olabilir."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların sözel zorbalığa uğrayan mağdurun direnme/ karşı koyma temalı davranışlarda bulunduğu yanıtlarına *"KK3: Pembe rengini çok sevdiğim için o renk yaptım." demiştir.", "KK76: Bir daha deme öyle demiştir."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.15. Sözel zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Ares'in Çiko'nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Üzgün	n	28	24	52
	%	63,6%	58,5%	61,2%
Kötü	n	5	7	12
	%	11,4%	17,1%	14,1%
Duygu dışı ifade	n	5	6	11
	%	11,4%	14,6%	12,9%
Öfke	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Mutlu	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Mutsuz	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Endişe	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Korku	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Şaşkın	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun üçüncü sorusu olan "Ares'in Çiko'nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %58,5 oranı ile kızlarda da %63,6 oranı ile "üzgün" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların sözel zorbalığı gören izleyicilerin üzgün hissettiklerine yönelik yanıtlarına *"EK25: Üzülmüşlerdir.", "EK40: Üçü de üzülmüşlerdir.", "KK45: Üzgün olmuşlar.", "KK59: Çok üzülmüşlerdir ona güldükleri için."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.16. Sözel zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	3	6	9
	%	6,8%	14,6%	10,6%
Sosyal destek olma	n	10	9	19
	%	22,7%	22,0%	22,4%
Direnme/karşı koyma	n	10	7	17
	%	22,7%	17,1%	20,0%
Yetişkinden yardım alma	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Mücadeleden vazgeçme	n	14	12	26
	%	31,8%	29,3%	30,6%
Zorbaya destek olma	n	1	4	5
	%	2,3%	9,8%	5,9%
Bilmiyor	n	4	1	5
	%	9,1%	2,4%	5,9%
Karma stratejiler	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun dördüncü sorusu olan "Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %29,3 oranı ile kızların da %31,8 oranı ile "mücadeleden vazgeçme" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların sözel zorbalığı gören izleyicilerin mücadeleden vazgeçme temalı davrandıklarına yönelik yanıtlarına *"EK36: Hiçbir şey yapmamışlardır.", "EK72: Bir şey yapmamışlar.", "KK12: Yani mavi boyadığını onun söylediklerini üzülmüş. Bir şey dememişler bir şey yapmamışlar.", "KK18: Hiçbir şey davranmamıştır."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.17. Sözel zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sence Ares'in bu yaptığı doğru mu? Yanlış mı?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Doğru	n	1	3	4
	%	2,3%	7,3%	4,7%
Yanlış	n	41	35	76
	%	93,2%	85,4%	89,4%
Bilmiyor	n	2	3	5
	%	4,5%	7,3%	5,9%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun beşinci sorusu olan "Sence Ares'in bu yaptığı doğru mu yanlış mı?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %85,4 oranı ile kızların da %93,2 oranı ile "yanlış" yanıtları öne çıkmaktadır.

Tablo 6.2.1.18. Sözel zorbalık boyutunun 6. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Maruz kaldığı SZ davranışı	n	14	15	29
	%	31,8%	36,6%	34,1%
İstediği gibi yapmış olması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Maruz kalınan davranışın yanlış olması	n	6	6	12
	%	13,6%	14,6%	14,1%
Öyle davranılmaması gerektiği	n	5	3	8
	%	11,4%	7,3%	9,4%
Beğenmediğini söylemesi	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Duygusal zarar vermek	n	3	5	8
	%	6,8%	12,2%	9,4%
Aslında beğenmiş olması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Kötü/yalancı bir çocuk olmak	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Başkasının istemesi	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Renklerin cinsiyetinin olmaması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Henüz tamamlanmamış olması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Başkasından yardım almak	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Bilmiyor	n	5	6	11
	%	11,4%	14,6%	12,9%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun altıncı sorusu olan "Neden?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %36,6 oranı ile kızların da %31,8 oranı ile "maruz kaldığı sözel zorbalık davranışı" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların sözel zorbanın yaptığı davranışın yanlış olmasının nedenini maruz kaldığı sözel zorbalık davranışı olduğu temalı yanıtlarına *"EK36: Çünkü güldüğü için.", "EK61: Çünkü kahkahalarla gülüyor.", "KK5: Çünkü onunla dalga geçtiği için.", "KK46: Çünkü güldü arkadaşına, dalga geçti."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.19. Sözel zorbalık boyutunun 7. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sen Çiko'nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Yetişkinden yardım almak	n	5	5	10
	%	11,4%	12,2%	11,8%
Direnme/karşı koyma	n	13	10	23
	%	29,5%	24,4%	27,1%
İyimser olma	n	9	5	14
	%	20,5%	12,2%	16,5%
Öç alma/ceza	n	2	12	14
	%	4,5%	29,3%	16,5%
Davranış değiştirme	n	6	5	11
	%	13,6%	12,2%	12,9%
Mücadeleden vazgeçme	n	8	2	10
	%	18,2%	4,9%	11,8%
Karma stratejiler	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Bilmiyor	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel zorbalık boyutunun yedinci sorusu olan "Sen Çiko'nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %29,3 oranı ile "öç alma/ceza" temalı yanıtları öne çıkarken, kızların %29,5 oranı ile "direnme/karşı koyma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin mağdur ile empati kurduğunda oyun bozucu zorbalık karşısında öç alma/ceza temalı davranacakları yanıtlarına *"EK11: Ben öyle yapmazdım, çizmezdim. O zaman ben ona kötü davranırdım. Tokat atardım, tekme atardım, yumruk atardım.", "EK66: Ben de ona gülerdim."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların mağdur ile empati kurduğunda oyun bozucu zorbalık karşısında direnme/karşı koyma temalı davranacakları yanıtlarına *"KK22: Fareye gidip 'Biri sana bu kadar kahkaha ile gülse hoş olur muydu?' derdim.", "KK39: Uyarırdım. Ares yapma lütfen üzülüyorum."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.20. Sözel zorbalık boyutunun 8. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Başkasından yardım almak	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Bilmiyor	n	10	6	16
	%	22,7%	14,6%	18,8%
Hissettiği duygular	n	5	6	11
	%	11,4%	14,6%	12,9%
Başka renkler kullanacak olması	n	3	2	5
	%	6,8%	4,9%	5,9%
Maruz kalınan SZ davranışı	n	4	10	14
	%	9,1%	24,4%	16,5%
Maruz kalınan davranışın kötü olması	n	5	5	10
	%	11,4%	12,2%	11,8%
Eğlenceli olması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Erkek resmi olması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Zarar verme gücüne sahip olması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Durumun devam etmesini engellemek	n	2	1	3
	%	4,5%	2,4%	3,5%
Şaka yapmak	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Zorbanın dediğine inanması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Öç almak	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Anne babasının beğenisini kazanmak	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Arkadaşı olması	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Aslında beğenmiş olması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Resim yapmayı sevmesi	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Mağdurun malını beğenmemek	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Uyarmak	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	n	2	3	5
	%	4,5%	7,3%	5,9%
İstediği gibi yapmış olması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Ceza almamayı sağlamak	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Sözel Zorbalık boyutunun sekizinci sorusu olan “Neden?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %24,4 oranı ile “maruz kalınan

sözel zorbalık davranışı" temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %22,7 oranı ile "bilmiyor", temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin sözel zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedeninin maruz kalınan sözel zorbalık davranışı olacağına yönelik yanıtlarına *"EK7: Çünkü o benim resmimle dalga geçmişti.", "EK33: Çünkü resmime gülüyor."* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların sözel zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedenini bilmediklerine yönelik yanıtlarına *"KK3: Onu bilmiyorum.", "KK73: İşte."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.21. Fiziksel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Ahmet bunu sana yapsaydı sen ne hissederdin?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Kötü	n	21	14	35
	%	47,7%	34,1%	41,2%
Mutlu	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Korku	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Üzgün	n	12	10	22
	%	27,3%	24,4%	25,9%
Öfke	n	5	7	12
	%	11,4%	17,1%	14,1%
Karma duygular	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Duygu ifadesi yok	n	4	5	9
	%	9,1%	12,2%	10,6%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Fiziksel zorbalık boyutunun birinci sorusu olan "Ahmet bunu sana yapsaydı sen ne hissederdin?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %34,1 oranı ile kızların da %47,7 oranı ile "kötü" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların mağdur ile empati kurduğunda fiziksel zorbalık durumunda kötü hissedeceklerine yönelik yanıtlarına *"EK49: Kötü hissederdim.", "EK67: Kötü.", "KK1: Çok kötü hissederdim.", "KK21: Kötü hissederdim. Bir yerim acırdı."* cümleleri örnek verilmektedir.

Tablo 6.2.1.22. Fiziksel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sen ne yapardın?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	3	11	14
	%	6,8%	26,8%	16,5%
Direnme/karşı çıkma	n	16	12	28
	%	36,4%	29,3%	32,9%
Mücadelen vazgeçme	n	13	10	23
	%	29,5%	24,4%	27,1%
İyimser olma	n	2	1	3
	%	4,5%	2,4%	3,5%
Yetişkinden yardım alma	n	10	7	17
	%	22,7%	17,1%	20,0%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Fiziksel Zorbalık boyutunun ikinci sorusu olan "Sen ne yapardın?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %29,3 oranı ile kızların da %36,4 oranı ile "direnme/karşı çıkma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların mağdur ile empati kurduğunda fiziksel zorbalık durumunda direnme/ karşı çıkma temalı davranacaklarına yönelik yanıtlarına *"EK2: Konuşurdum.", "EK69: Yapma derdim.", "KK46: Arkadaşım yapma lütfen kızıyorum.", "KK56: Bir daha bana böyle davranma derdim."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.23. Fiziksel zorbalık boyutunun 3. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Başkasının istemesi	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması	n	3	2	5
	%	6,8%	4,9%	5,9%
Hissettiği Duygular	n	5	3	8
	%	11,4%	7,3%	9,4%
Uğradığı fiziksel zorbalık davranış	n	12	12	24
	%	27,3%	29,3%	28,2%
Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Yaramaz, kötü bir çocuk olmak	n	0	4	4
	%	0,0%	9,8%	4,7%
Güç dengesizliği	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Canının acıması	n	4	2	6
	%	9,1%	4,9%	7,1%
Davranışın olası kötü sonuçlarının olabilecek olması	n	3	1	4
	%	6,8%	2,4%	4,7%
Başkasından yardım almak	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Durumun devam etmesini engellemek	n	6	5	11
	%	13,6%	12,2%	12,9%
Canının acımaması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Bilmiyor	n	6	6	12
	%	13,6%	14,6%	14,1%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Fiziksel Zorbalık boyutunun üçüncü sorusu olan “Neden?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %29,3 oranı ile kızların da %27,3 oranı ile “Uğradığı fiziksel zorbalık davranışı” temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların mağdur ile empati kurduğunda fiziksel zorbalık durumunda yaptığı davranışın nedeninin uğradığı fiziksel zorbalık davranış olması temalı yanıtlarına *“EK4: Çünkü bana tekme attığı için.”, “EK45: Çünkü beni itti diye.”, “KK71: Tekme attığı için.”, “KK76: Çünkü bana vurduğu için.”* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.24. Fiziksel zorbalık boyutunun 4. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Ahmet'in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Öç alma/ceza	n	4	10	14
	%	9.1%	24.4%	16.5%
Direnme/karşı koyma	n	21	15	36
	%	47,7%	36,6%	42,4%
Yetişkinden yardım alma	n	10	11	21
	%	22,7%	26,8%	24,7%
Mücadeleden vazgeçme	n	8	5	13
	%	18,2%	12,2%	15,3%
Bilmiyor	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Fiziksel Zorbalık boyutunun dördüncü sorusu olan "Ahmet'in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %36,6 oranı ile kızlarda da %47,7 oranı ile "Direnme/karşı koyma" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların fiziksel zorbalık durumunda izleyici olsalardı direnme/karşı koyma temalı davranacaklarına yönelik yanıtlarına *"EK40: Arkadaşım durabilir misin? Benim canım acıdıysa arkadaşımın da canı acıyabilir derdim.", "EK61: Arkadaşımı rahatsız etme derdim.", "KK3: Yüksek sesle 'Niye arkadaşlarına öyle yapıyorsun?' derdim.", "KK12: Hemen dur derdim."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.25. Fiziksel zorbalık boyutunun 5. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Neden?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Şahit olunan FZ davranışı	n	8	7	15
	%	18,2%	17,1%	17,6%
Şahit olunan davranışın kötü/yanlış olması	n	9	5	14
	%	20,5%	12,2%	16,5%
Davranışın olası kötü sonuçlarının olabilecek olması	n	3	3	6
	%	6,8%	7,3%	7,1%
Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	n	2	0	2
	%	4,5%	0,0%	2,4%
Durumun devam etmesini engellemek	n	6	6	12
	%	13,6%	14,6%	14,1%
Başkasından yardım almak	n	3	1	4
	%	6,8%	2,4%	4,7%
Kötü,yaramaz,çirkin bir çocuk olmak	n	0	3	3
	%	0,0%	7,3%	3,5%
Güç dengesizliğinin olması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Arkadaşı olması	n	2	1	3
	%	4,5%	2,4%	3,5%
Hissettiği duygular	n	4	3	7
	%	9,1%	7,3%	8,2%
Kendi başına gelmemiş olması	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Öncesinde kendi başına da gelmesi	n	0	2	2
	%	0,0%	4,9%	2,4%
Başkasının istemesi	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Zorba tarafından sevilmemek	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Oyuncaklarını sevmesi	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Bilmiyor	n	5	6	11
	%	11,4%	14,6%	12,9%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Fiziksel zorbalık boyutunun beşinci sorusu olan “Neden?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %17,1 oranı ile “şahit olunan fiziksel zorbalık davranışı” temalı yanıtları öne çıkarken, kızlarda %20,5 oranı ile “şahit olunan davranışın kötü/yanlış olması” temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin izleyici olması durumunda sergilediği davranışın nedeninin şahit olunan fiziksel zorbalık davranışı olması temalı yanıtlarına *“EK4: Çünkü arkadaşlarıma kötü davrandığı için.”, “EK61: Çünkü rahatsız ediyordu.”* cümleleri örnek olarak verilmektedir. Kızların izleyici olması durumunda sergilediği davranışın

nedeninin şahit olunan davranışın kötü/yanlış olması temalı yanıtlarına *"KK27: Çünkü arkadaşlara tekme atmak kötü bir şey.", "KK58: Çünkü arkadaşına yapmaması gereken bir hareket yaptı diye."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.26. İlişkisel zorbalık boyutunun 1. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Bu kızlar neden Serap'ı böyle tehdit etmiş olabilirler?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Mağdurun malını beğenmemek	n	20	19	39
	%	45,5%	46,3%	45,9%
Güç dengesizliğinin olması	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Öncesinde onlara kötü davranmış olması	n	4	8	12
	%	9,1%	19,5%	14,1%
Mağduru sevmemek	n	7	5	12
	%	15,9%	12,2%	14,1%
Kıskançlık	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Duygusal zarar vermek	n	1	2	3
	%	2,3%	4,9%	3,5%
Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	n	2	2	4
	%	4,5%	4,9%	4,7%
Sıkılması	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Başkasının istemesi	n	1	0	1
	%	2,3%	0,0%	1,2%
Çok gülmesi	n	1	1	2
	%	2,3%	2,4%	2,4%
Bilmiyor	n	5	3	8
	%	11,4%	7,3%	9,4%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

İlişkisel zorbalık boyutunun birinci sorusu olan "Bu kızlar neden Serap'ı böyle tehdit etmiş olabilirler?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %46,3 oranı ile kızların da %45,5 oranı ile "mağdurun malını beğenmemek" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların ilişkisel zorbalığın nedeninin mağdurun malını beğenmeme temalı olduğu yanıtlarına *"EK49: Çünkü o kötü pijamayla gelmiş.", "EK61: Çünkü çok kötü giyinmiş.", "KK31: Çünkü çirkin giyinmiş.", "KK74: Çünkü çirkin giyindiği için."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

Tablo 6.2.1.27. İlişkisel zorbalık boyutunun 2. sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırması

Sence Serap, kızlar böyle söyleyince ne yapmış olabilir?		Cinsiyet		Total
		Kız	Erkek	
Yetişkinden yardım alma	n	5	5	10
	%	11,4%	12,2%	11,8%
Mücadeleden vazgeçme	n	27	13	40
	%	61,4%	31,7%	47,1%
Direnme/karşı koyma	n	5	10	15
	%	11,4%	24,4%	17,6%
Öç alma/ceza	n	2	11	13
	%	4,5%	26,8%	15,3%
Davranış değiştirme	n	5	1	6
	%	11,4%	2,4%	7,1%
Bilmiyor	n	0	1	1
	%	0,0%	2,4%	1,2%
Total	n	44	41	85
	%	100,0%	100,0%	100,0%

İlişkisel Zorbalık boyutunun ikinci sorusu olan "Sence Serap, kızlar böyle söyleyince ne yapmış olabilir?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre karşılaştırmasında erkeklerin %31,7 oranı ile kızların da %61,4 oranı ile "mücadeleden vazgeçme" temalı yanıtları öne çıkmaktadır.

Erkeklerin ve kızların ilişkisel zorbalığa maruz kalan mağdurun mücadeleden vazgeçme temalı davrandığı yanıtlarına *"EK25: Üzülmüştür. Ağlamıştır.", "EK37: Kızmış. Bir şey yapmamıştır.", "KK12: Serap hemen sinirlenmiş. Hemen gitmeye çalışmış öğretmeni yanında olduğu için gitmeye çalışmış ama gidememiş.", "KK46: Üzgün hissetmiştir. Üzülünce gitmiş olabilir. Bilmiyorum."* cümleleri örnek olarak verilmektedir.

6.3. Nicel ve Nitel Yöntemle Elde Edilen Verilerin Birleştirilmesi

6.3.1. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" maddelerinin zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu soruları ile karşılaştırması

Bu bölümde nitel ve nicel yöntemlerde yakın anlamlı ve karşılaştırılabilir soruların çapraz oranları verilerek yöntemlerin de kıyaslanması sağlanmıştır.

Tablo 6.3.1.1. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer” maddesi ile bazı zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin soruların karşılaştırılması

		Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer.	
		AO	SS
OBZ3: Kaan’ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?	Öc alma/ceza	3.90	1.04
	Direnme/karşı koyma	3.39	.92
	Mücadeleden vazgeçme	2.91	.90
	Yetişkinden yardım alma	3.60	.55
	İvimser olma	5.00	.
	Bilmiyor	3.25	1.50
OBZ6: Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?	Öç alma/ceza	3.85	1.07
	Direnme/karşı koyma	3.53	1.02
	Yetişkinden yardım alma	3.50	.76
	İyimser olma	3.11	1.02
	Bilmiyor	2.00	.00
	Mücadeleden vazgeçme	3.36	.92
SZ4: Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?	Öç alma/ceza	3.89	.78
	Sosyal destek olma	3.11	.99
	Direnme/karşı koyma	3.59	.87
	Yetişkinden yardım alma	3.33	1.53
	Mücadeleden vazgeçme	3.23	1.18
	Zorbaya destek olma	3.80	.45
	Bilmiyor	3.60	1.14
SZ7: Sen Çiko’nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?	Karma stratejiler	4.00	.
	Yetişkinden yardım almak	3.50	.71
	Direnme/karşı koyma	3.70	1.02
	İyimser olma	3.14	1.10
	Öç alma/ceza	3.29	1.07
	Davranış değiştirme	3.18	.98
	Mücadeleden vazgeçme	3.40	1.07
	Karma stratejiler	4.00	.
FZ2: Sen ne yapardın?	Bilmiyor	3.50	2.12
	Öç alma/ceza	3.86	1.03
	Direnme/karşı çıkma	3.36	1.06
	Mücadelen vazgeçme	3.57	.90
	İyimser olma	3.33	.58
	Yetişkinden yardım alma	2.94	1.03
FZ4: Ahmet’in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?	Öç alma/ceza	3.36	1.08
	Direnme/karşı koyma	3.53	1.00
	Yetişkinden yardım alma	3.29	1.15
	Mücadeleden vazgeçme	3.31	.85
	Bilmiyor	4.00	.

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” “Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer.” maddesi ile çocuklara göre oyun bozucu zorbalığa uğrayan mağdurların ne yaptığı (OBZ3) sorusunun

karşılaştırmasında en yüksek ortalama (5,0) ile "iyimser olma" kategorisinde, en düşük ortalama (2,91) ile "mücadeleden vazgeçme" kategorisinde elde edilmiştir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." maddesi ile çocuklar mağdur ile empati kurduğunda oyun bozucu zorbalık karşısında nasıl davranacakları (OBZ6) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (3,85) ile "öç alma/ceza" kategorisinde, en düşük ortalama (2,00) ile "bilmiyor" kategorisinde elde edilmiştir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer?" maddesi ile çocuklara göre sözel zorbalığı gören izleyicilerin nasıl davrandığı (SZ4) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,0) ile "karma stratejiler" kategorisinde, en düşük ortalama (3,11) ile "sosyal destek olma" kategorisinde elde edilmiştir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." maddesi ile çocuklar mağdur ile empati kurduğunda oyun bozucu zorbalık karşısında nasıl davranacakları (SZ7) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,0) ile "karma stratejiler" kategorisinde, en düşük ortalama (3,14) "iyimser olma" kategorisinde elde edilmiştir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." maddesi ile çocuklar mağdur ile empati kurduğunda fiziksel zorbalık durumunda ne yapacakları (FZ2) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (3,86) ile "öç alma/ceza" kategorisinde, en düşük ortalama (2,94) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde elde edilmiştir.

"4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." maddesi ile çocuk fiziksel zorbalık durumunda izleyici olsaydı ne yapardı (FZ4) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,0) ile "bilmiyor" kategorisinde, en düşük ortalama (3,29) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.1.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (düşen arkadaşına üzülmesi gibi).” maddesi ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sözel zorbalık boyutu 3. sorusu

		Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi).	
		AO	SS
SZ3: Ares’in Çiko’nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?	Üzgün	3,79	1,00
	Kötü	3,83	1,11
	Duygu dışı ifade	3,82	,87
	Öfke	3,00	1,00
	Mutlu	4,00	.
	Mutsuz	5,00	,00
	Endişe	5,00	.
	Korku	3,00	1,41
	Şaşkın	4,00	.

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” “Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi).” maddesi ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formundaki çocuklara göre sözel zorbalığı gören izleyicilerin ne hissettiği (SZ3) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (5,0) ile “mutsuz” ve “endişe” kategorilerinde, en düşük ortalama (3,00) ile “öfke” ve “korku” kategorilerinde elde edilmiştir.

6.3.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” toplam öz düzenleme beceri düzeyleri ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu sorularının karşılaştırması

Bu bölümde çocukların nicel yöntemle elde edilen öz düzenleme beceri düzeyleri ile nitel yöntemle elde edilen zorbalık türleri ve rollerindeki duygu, davranış, düşünce temelli sorulara verdikleri yanıtların çapraz oranları verilerek kıyaslanması sağlanmıştır.

Tablo 6.3.2.1. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu duygu içerikli soruların karşılaştırılması

Duygu içerikli sorular		Total	
		AO	SS
OBZ2: Diğer çocuklar kalelerinin bozulduğunu görünce ne hissetmişlerdir?	Üzgün	3,9	,5
	Kötü	3,7	,7
	Şaşkın	3,3	.
	Öfke	3,3	,3
	Duygu ifadesi yok	3,3	,5
	Ağlamış	4,8	.
	Mutlu	3,6	.
	Korku	3,1	1,5
	Karma duygular	2,6	.
	Kalplerinin kırıldığını	3,3	.
SZ1: Çiko arkadaşının bu dediğini duyunca ne hissetmiştir?	Üzgün	3,9	,5
	Mutlu	3,1	,6
	Öfke	3,4	,5
	Kötü	3,7	,6
	Utanç	4,1	.
	Korku	2,6	.
	Karma duygular	2,8	.
	Duygu ifadesi yok	3,8	1,4
SZ3: Ares’in Çiko’nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?	Üzgün	3,8	,6
	Kötü	3,7	,7
	Duygu dışı ifade	3,7	,8
	Öfke	3,1	,4
	Mutlu	3,7	.
	Mutsuz	4,0	,0
	Endişe	4,5	.
	Korku	3,0	,1
	Şaşkın	3,5	.
FZ1: Ahmet bunu sana yapsaydı sen ne hissederdin?	Kötü	3,7	,6
	Mutlu	3,3	.
	Korku	4,1	,7
	Üzgün	3,8	,5
	Öfke	3,6	,6
	Karma duygular	4,3	,4
	Duygu ifadesi yok	3,3	,9

Total öz düzenleme becerisi ile oyun bozucu zorbalıkta mağdurun hissedeceği duygu (OBZ2) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,8) ile “ağlamış” kategorisinde, en düşük ortalama (2,6) ile “karma duygular” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile sözel zorbalıkta mağdurun hissedeceği duygu (SZ1) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,1) ile “utanç” kategorisinde, en düşük ortalama (2,6) ile “korku” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile sözel zorbalıkta izleyicilerin hissedeceği duygu (SZ3) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,5) ile “endişe” kategorisinde, en düşük ortalama (3,0) ile “korku” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile fiziksel zorbalıkta çocuk mağdurla empati kurduğunda hissedeceği duygu (FZ1) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,3) ile “karma duygular” kategorisinde, en düşük ortalama (3,3) ile “mutlu” ve “duygu ifadesi yok” kategorilerinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.2.2. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu davranış içerikli soruların karşılaştırılması

Davranış içerikli sorular		Total	
		AO	SS
OBZ3: Kaan’ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?	Öc alma/ceza	3.9	.6
	Direnme/karsı kovma	3.7	.6
	Mücadeleden vazgecme	3.6	.5
	Yetiskinden yardım alma	3.9	.8
	İvimser olma	4.2	.
	Bilmivor	3.4	1.0
OBZ6: Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?	Öç alma/ceza	3,8	,8
	Direnme/karşı koyma	3,8	,6
	Yetişkinden yardım alma	3,7	,6
	İyimser olma	3,7	,7
	Bilmiyor	3,3	,7
SZ2: Ares’in gülmesinden sonra Çiko ne yapmış olabilir?	Mücadeleden vazgeçme	3,7	,4
	Öç alma/ceza	3,8	,7
	Direnme/karşı koyma	3,8	,5
	Yetişkinden yardım alma	4,1	,5
	Davranış değiştirme	3,6	,6
	Mücadeleden vazgeçme	3,5	,7
	İyimser olma	3,7	1,0
	Bilmiyor	3,0	.
SZ4: Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?	Öç alma/ceza	3,7	,7
	Sosyal destek olma	3,5	,6
	Direnme/karşı koyma	3,9	,6
	Yetişkinden yardım alma	3,3	,8
	Mücadeleden vazgeçme	3,8	,7
	Zorbaya destek olma	3,6	,2
	Bilmiyor	3,7	,6
SZ7: Sen Çiko’nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?	Karma stratejiler	4,5	.
	Yetişkinden yardım almak	3,9	,5
	Direnme/karşı koyma	3,9	,6
	İyimser olma	3,3	,6
	Öç alma/ceza	3,5	,7
	Davranış değiştirme	3,8	,5
	Mücadeleden vazgeçme	3,9	,4
	Karma stratejiler	4,5	.
	Bilmiyor	3,9	1,3
FZ2: Sen ne yapardın?	Öç alma/ceza	3,8	,7
	Direnme/karşı çıkma	3,7	,6
	Mücadelen vazgeçme	3,8	,7
	İyimser olma	3,8	,3
	Yetişkinden yardım alma	3,5	,7
FZ4: Ahmet’in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?	Öç alma/ceza	3,7	,6
	Direnme/karşı koyma	3,9	,5
	Yetişkinden yardım alma	3,6	,7
	Mücadeleden vazgeçme	3,3	,4
	Bilmiyor	4,6	.
İZ2: Sence Serap, kızlar böyle söyleyince ne yapmış olabilir?	Yetişkinden yardım alma	3,9	,5
	Mücadeleden vazgeçme	3,8	,7
	Direnme/karşı koyma	3,5	,5
	Öç alma/ceza	3,8	,6
	Davranış değiştirme	3,7	,8
	Bilmiyor	2,8	.

Total öz düzenleme becerisi ile oyun bozucu zorbalıkta mağdurun kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (OBZ3) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (4,2) ile "iyimser olma" kategorisinde, en düşük ortalama (3,4) ile "bilmiyor" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile oyun bozucu zorbalıkta çocuk mağdur ile empati kurduğunda kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (OBZ6) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (3,8) ile "öç alma/ceza" ve "direnme/karşı koyma" kategorilerinde, en düşük ortalama (3,3) ile "bilmiyor" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile sözel zorbalıkta mağdurun kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (SZ2) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (4,1) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde, en düşük ortalama (3,0) ile "bilmiyor" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile sözel zorbalıkta izleyicilerin kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (SZ4) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (4,5) ile "karma stratejiler" kategorisinde, en düşük ortalama (3,3) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile sözel zorbalıkta çocuk mağdur ile empati kurduğunda kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (SZ7) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (4,5) ile "karma stratejiler" kategorisinde, en düşük ortalama (3,3) ile "iyimser olma" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile fiziksel zorbalıkta çocuk mağdur ile empati kurduğunda kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (FZ2) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (3,8) ile "öç alma/ceza", "mücadelen vazgeçme" ve "iyimser olma" kategorilerinde, en düşük ortalama (3,5) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile fiziksel zorbalıkta izleyici olsaydı kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (FZ4) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (4,6) ile "bilmiyor" kategorisinde, en düşük ortalama (3,3) ile "mücadeleden vazgeçme" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile ilişkisel zorbalıkta mağdurun kullanacağı zorbalıkla baş etme stratejisi (İZ2) sorusunun karşılaştırılmasında en yüksek ortalama (3,9) ile "yetişkinden yardım alma" kategorisinde, en düşük ortalama (2,8) ile "bilmiyor" kategorisinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.2.3. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (1)

Düşünce içerikli sorular		Total	
		AO	SS
OBZ1: Sence Kaan neden böyle bir şey yaptı?	Kıskanclık	3.85	.81
	Kişileri tanımamak	3.66	.59
	Öfkeli olmak	3.49	.72
	Yanlışlıkla olması	3.55	.71
	Mağdurun malını beğenmemek	3.73	.59
	Mağduru sevmemek	4.27	.43
	Duygusal zarar vermek	4.81	.
	Yaramaz/kötü/sabırsız bir cocuk	3.52	.63
	Dahil edilmemek	3.89	.43
	Öncesinde kendi başına gelmesi	3.77	.39
	Bilmiyor	3.33	.76
OBZ4: Sence bu yaptıkları doğru mu? Yanlış mı?	Öncesinde sözel zorbalığa	4.03	.
	Canının öyle istemesi	3.43	.20
	Oyunlarını bozmak	3.81	.41
	Oynayacak yerinin kalmaması	3.52	.
	Doğru	4.32	.
	Yanlış	3.71	.63
	Maruz kalınan OBZ davranışı	3.71	.56
	Maruz kalınan davranışın	3.51	.54
	Öyle davranılmaması gerektiği	4.06	.87
OBZ5: Neden?	Duygusal zarar vermek	3.87	.53
	Yaramaz,şımarık,kötü bir çocuk	3.70	.99
	Öfkeli olmak	3.45	.34
	Yanlışlıkla olması	4.28	.
	Bilerek yapması	4.81	.
	İzin almaması	4.31	.23
	Mağduru sevmemek	3.56	.
	Kişileri tanımamak	2.97	.
	Başkasının istemesi	2.77	.
	Bilmiyor	3.70	1.20
SZ5: Sence Ares’in bu yaptığı doğru mu? Yanlış mı?	Doğru	3.48	.32
	Yanlış	3.70	.62
	Bilmiyor	4.20	.81

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre oyun bozucu zorbalığın nedeni (OBZ1) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,81) ile “duygusal zarar vermek” kategorisinde, en düşük ortalama (3,33) ile “bilmiyor” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre oyun bozucu zorbanın yaptığı doğru mudur yanlış mıdır? (OBZ4) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama

(4.32) ile “doğru” kategorisinde, en düşük ortalama (3,71) ile “yanlış” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre oyun bozucu zorbanın yaptığı davranışın doğru/yanlış olmasının nedeni (OBZ5) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,81) ile “bilerek yapması” kategorisinde, en düşük ortalama (2,77) ile “başkasının istemesi” kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre sözel zorbanın yaptığı doğru mudur yanlış mıdır? (SZ5) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,20) ile “bilmiyor” kategorisinde, en düşük ortalama (3,70) ile “yanlış” kategorisinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.2.4. “4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)” “total ortalama” boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (2)

		Total	
		AO	SS
SZ6: Neden?	Maruz kaldığı SZ davranısı	3.64	.55
	İstediği gibi yapmış olması	4.81	.
	Maruz kalınan davranışın yanlış olması	3.82	.52
	Öyle davranılmaması gerektiği	4.08	.52
	Beğenmediğini söylemesi	3.76	.82
	Duygusal zarar vermek	3.88	.25
	Aslında beğenmiş olması	3.37	.46
	Kötü/yalancı bir çocuk olmak	2.99	.93
	Başkasının istemesi	4.15	.
	Renklerin cinsiyetinin olmaması	3.16	.39
	Henüz tamamlanmamış olması	3.07	.
SZ8: Neden?	Başkasından yardım almak	3.81	1.42
	Bilmiyor	3.76	.77
	Başkasından yardım almak	3.67	1.17
	Bilmiyor	3.86	.83
	Hissettiği duygular	3.60	.57
	Başka renkler kullanacak olması	3.85	.41
	Maruz kalınan SZ davranışı	3.79	.57
	Maruz kalınan davranışın kötü olması	3.81	.65
	Eğlenceli olması	4.61	.
	Erkek resmi olması	3.43	.
	Zarar verme gücüne sahip olması	2.51	.
	Durumun devam etmesini engellemek	3.35	.10
	Şaka yapmak	3.76	.
	Zorbanın dediğine inanması	4.47	.
	Öç almak	4.32	.
	Anne babasının beğenisini kazanmak	4.37	.
	Arkadaşı olması	3.91	.40
	Aslında beğenmiş olması	3.56	.
	Resim yapmayı sevmesi	3.26	.27
	Mağdurun malını beğenmemek	3.97	.
	Uyarmak	3.66	.
	Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	3.37	.61
	İstediği gibi yapmış olması	3.20	.45
	Ceza almamayı sağlamak	2.98	.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre sözel zorbanın yaptığı davranışın doğru/yanlış olmasının nedeni (SZ6) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,81) ile “istediği gibi yapmış olması” kategorisinde, en düşük ortalama (2,99) ile “kötü/yalancı bir çocuk olmak” kategorisinden elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklar sözel zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedeni ne olurdu? (SZ8) sorusunun karşılaştırmasında en

yüksek ortalama (4,61) ile "eğlenceli olması" kategorisinde, en düşük ortalama (2,51) ile "zarar verme gücüne sahip olması" kategorisinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.2.5. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" "total ortalama" boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (3)

		Total	
		AO	SS
	Maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması	4.07	.68
	Maruz kalınan OBZ davranışı	3.88	.45
	Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	4.07	.56
	Öfkeli olmak	3.59	.37
	Yaramaz, kötü bir çocuk olmak	3.98	1.28
	Ceza almasını sağlamak	3.36	.10
	Bilerek yapması	3.61	.
	Arkadaşı olması	3.85	.46
OBZ7: Neden?	Bilmiyor	3.39	.64
	Denizde yüzmeyi isterdim/Denize girip çıkardım	3.31	.50
	Durumun devam etmesini engellemek	3.56	.71
	Hissettiği duygular	3.66	.41
	Başkasından yardım almak için	3.38	.86
	Zorba tarafından sevilmediğini düşünmek	3.32	.
	Çok emek verilmiş olması	3.51	.28
	Bağımsız olmak	2.84	.
	Kaplumbağalara yapması	3.04	.
	Tekrar yapabileceği bir şey olması	3.63	1.16
	Başkasının istemesi	4.50	.
	Maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması	3.58	.71
	Hissettiği Duygular	4.20	.41
	Uğradığı fiziksel zorbalık davranış	3.60	.62
	Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	3.90	.67
	Yaramaz, kötü bir çocuk olmak	3.64	.97
FZ3: Neden?	Güç dengesizliği	3.53	.65
	Canının acıması	3.76	.50
	Davranışın olası kötü sonuçlarının olabilecek olması	3.83	.68
	Başkasından yardım almak	3.61	1.08
	Durumun devam etmesini engellemek	3.95	.55
	Canının acımaması	2.81	.
	Bilmiyor	3.48	.58

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklar oyun bozucu zorbalığa maruz kalsaydı sergiledikleri davranışın nedeni (OBZ7) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,07) ile "maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması" ve "daha iyi ve doğru davranmak istemesi" kategorilerinde, en düşük ortalama (2,84) ile "bağımsız olmak" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklar mağdur ile empati kurduğunda fiziksel zorbalık durumunda yaptığı davranışın nedeni (FZ3) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,50) ile "başkasının istemesi" kategorisinde, en düşük ortalama (2,81) ile "canının acımaması" kategorisinde elde edilmiştir.

Tablo 6.3.2.6. "4-6 yaş çocuklarına yönelik öz düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)" "total ortalama" boyutu ile zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu düşünce içerikli soruların karşılaştırılması (4)

		Total	
		AO	SS
FZ5: Neden?	Sahit olunan FZ davranısı	3.73	.65
	Şahit olunan davranışın kötü/yanlış olması	3.99	.58
	Davranışın olası kötü sonuçlarının olabilecek olması	4.05	.43
	Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	3.41	.62
	Durumun devam etmesini engellemek	3.73	.61
	Başkasından yardım almak	4.07	.85
	Kötü,yaramaz,çirkin bir çocuk olmak	3.25	.70
	Güç dengesizliğinin olması	3.36	.58
	Arkadaşı olması	3.75	.76
	Hissettiği duygular	3.68	.34
	Kendi başına gelmemiş olması	3.73	.
	Öncesinde kendi başına da gelmesi	3.49	.05
	Başkasının istemesi	4.11	.
	Zorba tarafından sevilmemek	3.28	.
	Oyuncaklarını sevmesi	2.81	.
	Bilmiyor	3.45	.81
İZ1: Bu kızlar neden Serap'ı böyle tehdit etmiş olabilirler?	Mağdurun malını beğenmemek	3.68	.63
	Güç dengesizliğinin olması	3.45	.23
	Öncesinde onlara kötü davranmış olması	3.64	.57
	Mağduru sevmemek	3.80	.74
	Kıskançlık	4.47	.
	Duygusal zarar vermek	3.77	.77
	Daha iyi ve doğru davranmak istemesi	3.94	.36
	Sıkılması	2.81	.
	Başkasının istemesi	4.24	.
	Çok gülmesi	3.56	.15
	Bilmiyor	3.85	.77

Total öz düzenleme becerisi ile çocuğun izleyici olması durumunda sergilediği davranışın nedeni (FZ5) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,11) ile "başkasının istemesi" kategorisinde, en düşük ortalama (2,81) ile "oyuncaklarını sevmesi" kategorisinde elde edilmiştir.

Total öz düzenleme becerisi ile çocuklara göre ilişkisel zorbalığın nedeni (İZ1) sorusunun karşılaştırmasında en yüksek ortalama (4,47) ile “kıskançlık” kategorisinde, en düşük ortalama (2,81) ile “sıkılması” kategorisinde elde edilmiştir.

7. TARTIŞMA

7.1. Nicel Bulguların Tartışması

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) ile Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan çalışmalarda kızların problem durumlarla karşılaştıklarında duygu, düşünce ve davranışlarını daha iyi kontrol ve ifade edebildikleri bulunmuştur. Bu nedenle de kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Astarlar (2019), Öztabak ve Özyürek (2018), Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş, Cengiz (2019), Bayındır (2016), Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öz düzenleme becerilerinin kızlarda daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Ancak araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırma sonucumuzla benzer şekilde literatürde cinsiyetin öz düzenleme becerilerini etkilemede anlamlı farklılık yaratmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (İrven ve Şenler, 2017; Aldan Karademir ve Görgün, 2019; Aydın, 2018; Bayındır, 2016; Dinçer Yavuz, 2019; İleri, 2019; Mercan, 2019). Cinsiyet ayrımı olmadan tüm çocuklar okul öncesi eğitime devam etmektedir. Hem kızlar hem erkekler okul öncesi eğitime devam etmekte ve öz düzenlemeye yönelik uygun davranış örüntülerini okul yaşantılarında öğrenmektedirler. Bu nedenle kızlar ve erkekler arasında öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir. Anlamlı farklılık çıkmamasındaki bir diğer neden olarak öğretmenler tarafından çocuklara cinsiyet ayrımı yapılmadan eşit imkanların ve çevrenin sunulması, öz düzenleme becerilerinin kazanımı açısından destekleyici tutumların gösterilmesi olduğu düşünülmektedir.

Alan yazına bakıldığında İleri (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmada çekirdek aileye sahip çocukların geniş aileye sahip çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin ve dikkat kontrollerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Ancak araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin aile tipine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmamızdaki aile tipinin çocukların öz

düzenleme becerilerini etkilemediği sonucuna benzer şekilde Mercan (2019) tarafından 5-6 yaş ile yapılan bir araştırmada çocukların aile tiplerinin düzenleme, kontrol, öz düzenleme becerilerini etkilemediği görülmüştür. Geniş ailede yaşayan çocuklarla çekirdek ailede yaşayan çocukların öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmamasının nedeninin bu aile tiplerinin oluşma biçimlerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı ilçeler büyükşehir olan İstanbul'un merkez ilçeleridir. Bu bölgelerin sosyo-kültürel özelliklerine genel olarak bakıldığında çocukların bakımı ve ev işleri konusunda daha çok büyükanne, büyükbaba gibi aile büyüklerinin destek olduğu görülmektedir. Böylelikle anne babalar kendi istekleri ile ebeveynlerini ailelerine dahil etmektedirler. Ebeveynlerin isteği ve anne babanın merkezinde yürüyen aile yaşantısı ile yapılandırılan bu birleşme ailelerin demokratik işleyişini ve olumlu etkileşimlerini bozmayarak geniş ailenin dezavantajlarını azaltmaktadır. Bu nedenle de geniş aile ile çekirdek ailede yetişen çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemede anlamlı bir farklılık yaratmamasının olağan olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerilerinin takvim yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çocukların yaşla birlikte engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Ancak çocukların dikkatleri ile takvim yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı bir farklılık bulunmasa da dikkat düzeyinin de yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Araştırma sonucumuza benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Astarlar (2019), Aydın (2018), Bayındır (2016), Eke (2017) ve Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş, Cengiz (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da yaşla birlikte çocukların öz düzenleme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Alan yazında yaşın öz düzenleme becerilerini etkilemediğini gösteren çalışmalar bulunsa da (Bayındır,2016; İleri,2019; Eke,2017) araştırmamızda diğer çalışmalarla da benzer şekilde yaşın öz düzenleme becerilerini etkilediği bulunmuştur. Çalışma grubunu oluşturan 5 yaş çocuklarında, 5 yaşın ilk yarısını oluşturan 60-66 aylık çocuklar ile son yarısını oluşturan 67-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinde farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun çocuklarda yaşla birlikte tüm gelişim alanlarında gelişimin devam etmesi sonucu, artan yaşla

birlikte çocukların daha iyi öz düzenleme yapabilecek becerileri de kazanmalarından kaynaklandığı yönünde yorumlama yapılabilir. Dikkat, amaçlı bir davranışta bulunmaya hazır olma, dikkati dağıtabilecek uyaranlara rağmen dikkati odaklayabilme ve görev boyunca dikkati sürdürebilme becerisidir. Bu sebeple yaşla birlikte çocuğun dikkat becerilerinde de gelişme görülebilecektir ancak dikkat gelişiminin çocuğun içinde bulunduğu ortamdaki uyarıcılardan doğrudan etkilendiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda yaşın çocukların dikkat becerileri üzerinde tek başına yeterli bir etken olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının çocukları farklı kronolojik yaş ayrımlarına göre farklı seviyelerdeki sınıflara yerleştirebildikleri görülmektedir. Çocuklar bulundukları kurumların işleyişine göre farklı düzeylerde sınıflara yerleştirilmiş olsalar da çalışma grubu 5 yaş çocuklarından oluşmaktadır. Çocukların aynı yaş aralığında olmalarından kaynaklı artan ya da azalan bir sınıf düzeyinden bahsedilememekte bu nedenle de öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği düşünülmektedir. Devam ettikleri sınıf düzeyinden ziyade kronolojik yaşlarının ilk yarısında veya son yarısında olmalarının öz düzenleme becerilerini etkilemede daha belirgin bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okula devam süresinin dikkat becerisini ise etkilemediği bulunmuştur. Engelleyici kontrol, toplam öz düzenleme becerileri ve anlamlı bulunmasa da dikkat boyutlarında 7-12 aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Çalışma belleği boyutunda ise 36 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgumuza benzer şekilde Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş, Cengiz (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan araştırmada daha uzun süre eğitim almış okul öncesi dönem çocuklarının,

öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Astarlar (2019) tarafından 4-6 yaş çocukları ile yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitime bir ve iki yıldır devam eden çocukların engelleyici kontrol ve çalışma belleği puanları üç yıldır eğitim alan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitim süresi iki yılı aştıktan sonra engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerileri düzeylerinin düştüğü ifade edilmiştir. Benzer bir sonuç bizim araştırmamızda da elde edilmiş, engelleyici kontrol ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin 7-12 ay eğitim süresinden daha fazladır eğitime devam eden çocukların bu boyutlardaki becerileri daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun çocukların okul deneyimlerinin artmasından kaynaklı olmadığı daha çok sahip oldukları bireysel ve gelişimsel özelliklerin öz düzenleme becerilerine yansımasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışma belleği ise bilgiyi işleme ve bilginin kısa süreli olarak depolanmasını sağlayan bilişsel bir süreçtir [153]. Çocuklar daha fazla okul öncesi eğitime devam ederek daha fazla bilgiyi işlemekte, depolamakta ve bu nedenle de çalışma bellekleri daha fazla gelişmektedir. Bu yüzden çalışma belleği boyutunda 36 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitim alan çocukların çalışma belleği becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitime devam süresinin ise çocukların dikkat becerilerini etkilemede tek başına yeterli bir faktör olmadığı yorumlanabilir.

Alan yazında kardeş sayısı ile öz düzenleme becerilerinin ilişkisine bakıldığında Eke (2017) tarafından yapılan araştırmada kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği, dört kardeşe sahip çocukların kontrol becerilerinin 3 veya 2 kardeşe sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. İleri (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir araştırmada da kardeş sayısının öz düzenleme becerilerini etkilediği, tek çocuk olanların kardeşe sahip diğer çocuklardan öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmamızda ise çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırma sonucumuza benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş, Cengiz (2019), Aydın (2018), Mercan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda kardeş sayısının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerinin

kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin nedeni ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı fark etmeksizin çocuklarına ayırdıkları zaman kalitesinin çocuk sayısından etkilememesinden, çocuklarına eşit oranda duygu, düşünce ve isteklerini rahatça ifade edebilecekleri ve öz düzenleme becerilerini kazanmada teşvik edici imkanları sağlayabilmelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında doğum sırası ile öz düzenleme becerilerinin ilişkisine bakıldığında Eke (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada son sırada doğan çocukların öz düzenleme becerilerinin ilk ve ortada doğan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak farklı olarak Mercan (2019) tarafından yapılan çalışmada ilk sırada doğan çocukların daha sonra doğan çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer şekilde İleri (2019) tarafından yapılan çalışmada da ilk doğan çocukların ortanca ya da son doğan çocuklara göre öz düzenleme, dikkat düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alfred Adler'in Bireysel Psikoloji Kuramında doğum sırasının ailelerin çocuklarına yükledikleri anlamları değiştireceği ve bu durumunda çocuklar üzerinde önemli etkilerinin olacağı ifade edilmiştir [155]. Ancak araştırmamızda doğum sırasının çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerini etkilemede anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde araştırma sonucumuza benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Eke (2017) ve Mercan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların doğum sırasının öz düzenleme becerilerini etkilemediği bulunmuştur. Literatürde öz düzenleme becerileri ile doğum sırasının ilişkisini inceleyen çalışmaların farklı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Her ailenin dinamikleri farklılık gösterebilmekte bu nedenle de çocukların ailelerinde kendilerini algılayışı ve konumlandırma şekilleri farklı olabilmektedir. Dolayısıyla çocukların farklı aile dinamiklerine sahip olabilmelerinden kaynaklı olarak doğum sırasının öz düzenleme becerilerini etkilemede anlamlı bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve toplam öz düzenleme becerilerinin yaşadıkları ilçeye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Engelleyici kontrol, dikkat ve toplam öz düzenleme beceri düzeyi yüksek olan

çocukların Beykoz ilçesinde yaşadıkları bulunmuştur. Çocukların çalışma belleği düzeylerinin yaşadıkları ilçeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Yaşanılan ilçenin çocukların çalışma belleği becerilerini etkilemede tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Tüm boyutlardan en az puan alan çocukların ise Ümraniye ilçesinde yaşadıkları görülmüştür. Araştırmamızın bu bulgusu, Beykoz ilçesinin çocukların öz düzenleme becerilerinin kazanımında sosyokültürel açıdan daha avantajlı olduğu yönünde yorumlanabilir. Bu durumun Beykoz ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarının daha kaliteli bir eğitim içeriğine sahip olabilmesinden, Beykoz ilçesinin çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak sosyokültürel imkanlar bakımından daha çeşitli olabilmesinden veya bu ilçede yaşan ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerini destekleyecek tutumlar açısından ve sosyo-kültürel açıdan daha donanımlı olabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ümraniye ilçesinin de bu imkanlar bakımından daha yetersiz olduğu yorumlanabilir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol düzeylerinin gelir düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Asgari ücretin üstünde gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının engelleyici kontrol düzeylerinin asgari ücretin altında gelir düzeyine sahip çocukların engelleyici kontrol düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak anlamlı farklılık bulunmasa da asgari ücretin üstünde gelir düzeyine sahip çocukların çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken dikkat düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Bayındır (2016) tarafından 48-72 aylık çocuklarla yapılan araştırmada gelir düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Eke (2017) tarafından yapılan araştırmada ailenin gelir düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği görülmüştür. 4000-5500 TL gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin gelir düzeyi 1001-2500 TL ve 1001 TL altında olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla gelişmiş olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada araştırma sonucumuza benzer şekilde daha yüksek gelir düzeyine sahip çocukların öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için sosyo-kültürel açıdan

deneyim kazanabilecekleri fırsatlara erişebilmeleri gerekmektedir. Sosyo-kültürel uyaranlara gelir düzeyi yetersizliği bakımından ulaşım imkanı bulunmayan çocuklar, öz düzenleme becerilerini geliştirmek için gerekli olan deneyimleri de yaşayamamaktadırlar. Ayrıca yaşadıkları sosyo-kültürel çevre de gelir durumuna göre şekilleneceği için olumsuz çevre şartlarından etkilenerek olumsuz deneyimler yaşayabilmekte veya olumsuz davranışları gözlem yolu ile öğrenebilmektedirler. Bu nedenlerden dolayı gelir düzeyine düştükçe olarak öz düzenleme beceri düzeylerinin de düştüğü yorumlanabilir.

Araştırmamızda çocukların dikkat becerilerinin anne ve baba yaşına göre, toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin ise sadece anne yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne ve babalarının yaşı 36 yaş ve üzeri olan çocukların dikkat becerilerinin anne-babalarının yaşı 26-35 arasında olan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Toplam öz düzenleme becerileri bakımından da anneleri 36 yaş ve üzeri olan çocukların annelerinin yaşı 26-35 arasında olan çocuklardan, anlamlı farklılık göstermese de benzer şekilde babalarının yaşı 36 yaş ve üzeri olan çocukların toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Engelleyici kontrol ve çalışma belleği becerileri anne-baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermese de bu becerilerin de anne-babaları 36 yaş ve üzeri olan çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Eke (2017) tarafından yapılan araştırmada annenin yaşının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği ancak annelerinin yaşı 31-37 olan çocukların öz düzenleme becerilerinin, annelerinin yaşı 24-30 ve 38-43 olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak yapılan çalışmalarda anne-baba yaşının çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemedikleri ve daha genç anne/babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin anne/babalarının yaşı daha fazla olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Mercan,2019; İleri,2019). Bu farklılıkların çalışmaların farklı il veya ilçelerde yapılmış olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucumuza göre anne-baba yaşı daha yüksek olan çocukların öz düzenleme ve dikkat becerilerinin daha yüksek olmasının nedeni anne-babaların çocuk yetiştirilmesine dair daha fazla okuma, gözlem ve tecrübe

edinimine vakit bulabildikleri böylelikle de daha fazla donanımlı oldukları yönünde yorumlanabilir.

Alan yazındaki anne-baba eğitim düzeyi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara bakıldığında Mercan (2019) ve İleri (2019) tarafından yapılan çalışmalarda anne-babaların eğitim düzeyi arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığı sonucu bulunmuştur. Ancak araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırma sonucumuza benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş, Cengiz (2019) ve Aydın (2018) tarafından yapılan çalışmalarda anne baba eğitim düzeyinin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemediği bulunmuştur. Aydın (2018), Bayındır (2016), Tuzcuoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda ebeveyn davranışlarının öğrenim düzeylerinden etkilenmediği bulunmuştur. Bu doğrultuda da anne baba eğitim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilememesinin nedeni olarak; öğrenim düzeylerinin, ebeveynlerin sunduğu imkanların ve çocukla kurdukları iletişimin eğitim durumlarına göre değişmemesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; annesi çalışan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin annesi çalışmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucumuza benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile Mercan (2019) ve Eke (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da çalışan annelerin çocuklarının öz düzenleme beceri düzeylerinin çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Farklı olarak İleri (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir araştırmada annelerin çalışma durumunun çocukların öz düzenleme becerilerini ve dikkat kontrolünü etkilediği ancak anneleri çalışan çocukların diğer çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin ve dikkat kontrolünün daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile üyelerinden olan annenin çalışıyor olması ailenin sosyoekonomik durumun daha iyi olabileceği yönünde bir gösterge

olarak kabul edilebilir. Yüksek sosyoekonomik statünün çocukların gerekli öz düzenleme becerilerini daha iyi uygulayabilmelerinde ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarını, bakış açılarını daha olumlu yönde etkilediği yönünde yorumlanabilir. Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak İleri (2019) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir araştırmada babaların çalışma durumunun çocukların öz düzenleme becerilerini ve dikkat kontrolünü etkilediği, babaları çalışmayan çocukların diğer çocuklara göre öz düzenleme becerilerinin ve dikkat kontrolünün daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nedeninin bölgesel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklarla geçirilen zamanın uzunluğundan ziyade çocuklarla geçirilen zamanın niteliği daha önemlidir. Birlikte geçirilen zaman niteliğinin ve aradaki etkileşimin babaların çalışıp çalışmama durumlarından bağımsız olduğu bu nedenle de öz düzenleme becerilerini etkilemediği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Annesi serbest mesleğe sahip olan çocukların çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin annesi işsiz, memur, işçi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Engelleyici kontrol ve dikkat düzeylerinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Baba mesleği çocukların öz düzenleme becerilerini etkilemede tek başına yeterli olmasa da anne mesleğinin çocukların çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerini etkilediği görülmektedir. Bu mesleklerin ailenin sosyoekonomik düzeyini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu meslek gruplarına sahip aile bireylerinin daha iyi gelir durumuna sahip olabilecekleri ve zamanlarında daha iyi planlama yaparak ev-iş dengesini daha olumlu kurabildikleri yönünde yorumlama yapılabilir. Böylelikle annelerin çocuklarının becerilerini destekleyebilecek, gerekli deneyimleri kazanabilmeleri için uygun imkanları çocuklarına sunabilecek ve çocuk yetiştirme sürecini daha hoşgörülü

yönetebilecekleri bu sürecin de çocukların öz düzenleme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin kardeş cinsiyetine ve yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alan yazında İrven (2017), Aldan Karademir Görgün (2019), Aydın (2018), Bayındır (2016), Dinçer ve Yavuz (2019), Mercan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda kardeş cinsiyeti ve kardeş yaşı değişkenlerine yer verilmediği görülmüştür. Literatürde okul öncesi ve anaokulu çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde yetişkinlerin ve akranların daha etkili olduğu bilgisi yer almaktadır [20]. Yapılan çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, çocukların kendilerinden yaşça küçük ya da büyük kardeşlerinin cinsiyet faktöründen etkilenmedikleri düşünülmektedir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin sınıftaki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin 5-10 kişilik ve 16-20 kişilik sınıfta eğitim gören çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bilgi İşleme Kuramına göre çocuklar çevreye karşı merak duyduklarından, çevreyi anlama ve kontrol etme isteklerinden dolayı daha verimli, organize ve etkili bilişsel süreçlere girme kapasitelerine sahiptirler. Çocuklar çevresindekilerle etkileşime girdiklerinde bilgiyi aktif olarak kodlamakta, organize etmekte ve gerekli değişiklikleri yapmak için geri bildirimleri aktif olarak kullanmaktadırlar [20]. Bu nedenle çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmek için gerekli olan bilişsel süreçleri daha verimli yürütebilmeleri için sınıf mevcutlarının 11-15 arasında olması gerektiği yönünde yorumlama yapılabilir.

Araştırmamızda çocukların engelleyici kontrol beceri düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim gören çocukların engelleyici

kontrol düzeylerinin 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim gören çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin ise öğretmenlerinin kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Anlamlı bir farklılık göstermese de 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim gören çocukların dikkat ve toplam öz düzenleme beceri düzeylerinin 1-5 yıllık ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim gören çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha kıdemli öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca kazandıkları deneyimler doğrultusunda çocukların duygu, düşüncelerini daha iyi ifade etmelerini ve daha iyi neden-sonuç ilişkisi kurmalarını destekleyerek engelleyici kontrol becerilerini daha iyi destekleyebildikleri yorumu yapılabilir.

7.2. Nitel Bulguların Tartışması

Araştırmamızda kızlar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, kendi yaşamında oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında aktif baş etme stratejileri; sözel zorbalık türünde izleyici rolünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında kaçınmacı baş etme stratejileri kullanmışlardır. Bu sonuç doğrultusunda kızların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif baş etme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Araştırmamızda kızlar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, kendi yaşamında oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında problem odaklı; sözel zorbalık türünde izleyici rolünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında duygu odaklı stratejiler kullanmışlardır. Bu sonuç doğrultusunda kızların zorbalıkla baş etmede daha çok problem odaklı stratejiler kullandıkları görülmüştür.

Araştırmamızda erkekler oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, kendi yaşamında oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde izleyici rolünde, ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında kaçınmacı baş etme stratejileri; oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında aktif stratejiler kullanmışlardır. Bu sonuç doğrultusunda erkeklerin zorbalıkla baş etmede daha çok kaçınmacı baş etme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Araştırmamızda erkekler oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, kendi yaşamında oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde mağdur ve izleyici rolünde, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında duygu odaklı; oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında problem odaklı stratejiler kullanmışlardır. Bu doğrultuda erkeklerin zorbalıkla baş etmede daha çok duygu odaklı stratejiler kullandıkları görülmüştür.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda zorbalıkla baş etmede kızların daha çok aktif ve problem odaklı baş etme stratejileri kullandıkları, erkeklerin ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları görülmektedir. Araştırma sonucumuza benzer şekilde Tozduman Yaralı, Güngör Aytar (2017) ve Yılmaz, Tepeli (2013) tarafından yapılan çalışmalarda kızların erkeklere göre sosyal konulardaki problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle de kızların sosyal yaşamlarında bir problem durum olan akran zorbalığı karşısında problemlerinin üstesinden aktif biçimde ve zorbayla yüzleşme, yardım alma gibi problem odaklı çözümler üreterek baş ettikleri görülmektedir. Çınkır ve Karaman Kepenekçi (2003) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin problem durumlar karşısında problemlerinin üstesinden nasıl geleceklerini bilmedikleri ifade edilmiştir. Araştırmamızdaki erkek çocuklar da bu problemin üstesinden nasıl geleceklerini bilmedikleri için daha çok problem durumla aktif şekilde başa çıkmak yerine problemden kaçınmaya çalıştıkları ve problem odaklı çözümler üretmek yerine problemler karşısında duygularının

etkisinde kalarak boyun eğme, karşıt tepki geliştirme, agresif davranışlarda bulunma gibi duygu odaklı stratejileri kullandıkları düşünülmektedir. Burger (2016) tarafından bireylerin yaşadıkları sorunları aktif ve problem odaklı başa çıkma stratejileri ile düzeltebilecekleri, çözebilecekleri ve yaşadıkları kaygıyı azaltabilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmamız kapsamında akran zorbalığı karşısında kızların aktif ve problem odaklı baş etme stratejileri kullanmaları sonucunda erkeklere göre kendilerini daha az çaresiz hissedecekleri, zorbalık problemini çözeceklerine yönelik inançlarının daha yüksek olacakları ve zorbalık karşısında ürettikleri çözümlerin daha başarılı olacağı yönünde yorumlanabilir. Bu nedenle erkeklere de zorbalıkla nasıl aktif ve problem odaklı biçimde baş edebilecekleri öğretilmelidir.

Araştırmamıza katılan kızlar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolündeyken kullandıkları zorbalıkla baş etme stratejisinin nedeni olarak maruz kalınan davranışın kötü/yanlış olması, sözel zorbalık türünde mağdur rolündeyken kullandığı zorbalıkla baş etme stratejisinin nedenini bilmedikleri, fiziksel zorbalık türünde mağdur rolündeyken kullandığı zorbalıkla baş etme stratejisinin nedeni olarak maruz kalınan davranışı, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolündeyken kullandığı zorbalıkla baş etme stratejisinin nedeni olarak şahit olunan fiziksel zorbalık davranışının kötü ve yanlış olması olarak tanımlamışlardır.

Araştırmamıza katılan erkekler oyun bozucu zorbalık, sözel zorbalık, fiziksel zorbalık türlerinde mağdur rolündeyken kullandıkları zorbalıkla baş etme stratejisinin nedeni olarak maruz kalınan zorbalık eylemini; fiziksel zorbalık türünde izleyici rolündeyken kullandıkları zorbalıkla baş etme stratejisinin nedeni olarak ise şahit oldukları fiziksel zorbalık eylemini tanımlamışlardır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda araştırmamıza katılan çocukların zorbalıkla baş etmede tercih ettikleri stratejilerin nedeni için kızlar zorbalık türlerinde yapılan eylemleri tanımlama, eylemlerin yanlış ve kötü olduklarını açıklama ya da nedenini bilmedikleri yönünde açıklama yaparken erkekler tercih ettikleri baş etme stratejilerinin nedeni olarak zorbalık türlerinde yapılan eylemleri gösterdikleri görülmüştür. Crick NR, Dodge KA. (1994)'ın geliştirmiş oldukları sosyal bilgiyi

işleme kuramına göre çocuklar dışsal ve içsel ipuçları ile bilgileri kodlamakta, en uygun tepkiyi seçip tepkiyi en uygun davranışa dönüştürmeye çalışmaktadırlar. Araştırmamızdaki çocukların zorbalık karşısındaki davranışlarının nedenini yorumlamaları istendiğinde sosyal bilgi işlemi kuramına benzer şekilde yorumlama yapmışlardır. Çocuklar hikayedeki karakterin bakış açısı ile çıkarım yapıp nedensel ilişki kurup önceki deneyimleri doğrultusunda, seçmiş olduğu zorbalıkla baş etme stratejisinin nedenine yönelik açıklama yapabilmişlerdir. Bu doğrultuda da sosyal olarak öğrenmiş oldukları ipuçları sayesinde kızlar zorbalık eylemini yanlış bir eylem olarak kodlamış ve o şekilde ifade etmiştir. Kız ve erkekler çoğunlukla zorbalıkla baş etmede tercih ettikleri stratejinin nedeni olarak sergilenen zorbalık eylemlerini göstermişlerdir. Sınırlı nedensel analiz yapabilmelerinin bulundukları yaş grubunun sınırlı dil özelliklerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan kızlara göre zorbanın oyun bozucu zorbalık yapmasının nedeni yanlışlıkla o davranışta bulunması iken erkeklere göre oyun bozucu zorbalığın nedeni oyuna dahil edilmemesi ve yanlışlıkla o davranışta bulunmasıdır. Kızlar ve erkekler gerçek yaşamlarında oyun bozucu zorbalığa maruz kalmadıklarını, maruz kalanlar da neden bu türünde bir zorbalığa maruz kaldıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Kızlar ve erkekler gerçek yaşamlarında oyun bozucu zorbalık yapmadıklarını, yapanlar arasından da kızlar öç almak/ceza vermek veya yanlışlıkla yaptıklarını ifade ederken yapanlar arasından erkeklerin tamamı yanlışlıkla olduğunu ifade etmişlerdir. Kızlara ve erkeklere göre ilişkisel zorbalığın nedeninin ise mağdurun malını beğenmeme olduğu görülmüştür.

Bayar (2018) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocuklara göre zorbalığın nedeni intikam, eğlence, arkadaş edinme, kıskançlıktır. Araştırmamızdaki erkeklerin zorbalığın nedeni olarak belirttikleri oyun bozucu zorbanın oyuna dahil edilmemesi yönündeki cevapları ve kızların öç almak/ceza vermek amaçlı yaptıkları oyun bozucu zorbalık davranışları Bayar (2018)'ın çalışmasındaki çocukların cevapları ile benzerlik göstermektedir. Gökler (2007)'in yaptığı araştırmada zorbalıkla baş etmede öç almaya çalışanların çoğunluğunun zorba ve zorba/kurban olduğunu ifade etmiştir. Bu ifade de araştırma bulgularımızdan

zorbalık yaptığını ifade eden kız çocuklarının zorbalık yapma nedenleri olarak öç alma/ceza verme amacını göstermeleri zorba veya zorba/kurma olma potansiyellerini göstermektedir. Ancak oyun bozucu zorbalığın nedenine yönelik kızların ve erkeklerin diğer yanlışlıkla olduğuna yönelik cevapları Bayar (2018)'ın çalışması ile farklılık göstermekte, bu farklılığın çocukların yaş gruplarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Zorbalık yaptığını ifade eden kızlar yaşadıkları akran çatışmasını zorbalık olarak algıladığı ancak tarif ettikleri durum sürekli tekrarlanmadığı için zorbalık olarak kabul edilemeyeceği düşünülmektedir. Bayar (2018)'ın yapmış olduğu çalışmada da benzer bir durum görülmüştür. Bu durumun yaşanmasının nedeni çocukların baş rol kendileri olduklarında daha hassas olmaları, daha yoğun stres ve hayal kırıklığı yaşamaları nedeni ile hatalı algılarının ve düşüncelerinin zorbalığa yönelik yanlış yorumlama yaptıkları yönünde yorumlanabilir. Sutton, Smith ve Swettenham (1999) tarafından geliştirilen zihinsel çerçeve kuramına göre çocuğun sosyal becerilerinin, sosyal ilişkileri manipüle edebilme becerilerinin ve devamlılık sağlamak için planlama becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. İlişkisel zorbalık için bu beceriler daha fazla gerekli olduğundan ilişkisel zorbalık büyük yaş gruplarında daha fazla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla da daha üst bilişsel becerileri gerektirdiği için araştırmamızdaki çocukların ilişkisel zorbalığın nedenini algılamada zorlandıkları, hikayedeki karakterlerin zorbalık yapma nedenlerini kabullendikleri görülmektedir. Yaman, Eroğlu, Peker (2011) tarafından belirtilen mağdur olma nedenlerinden biri de farklı görünme olup çocukların zorbalığa uğrama nedeni olarak kıyafetinin diğerlerinden farklı olduğunu belirtmeleri bu açıdan literatür ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmamıza katılan kızlar ve erkekler oyun bozucu zorbalığın ve sözel zorbalığın yanlış olduğunu ve yanlış olmasının nedeni olarak sergilenen zorbalık davranışını tanımlama şeklinde açıklama yapmışlardır. Rest (1984)'in Piaget ve Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramlarından yola çıkarak geliştirdiği Dört Bileşen Modeline uygun şekilde çocuklar ahlaki bir problemin farkına varabilmiş, bu problem karşısında ahlaki olarak uygun davranışın ne olduğuna karar verebilmişlerdir. Bu doğrultuda 60-72 ay arası çocukların cinsiyet fark etmeksizin zorbalığın yanlış bir

eylem olduğunu bildikleri ve sahip oldukları bilişsel, dil ve ahlaki gelişim özellikleri doğrultusunda zorbalık eylemlerini tanımlayabildikleri görülmüştür.

Araştırmamıza katılan kızlar ve erkekler oyun bozucu zorbalık türünde, sözel zorbalık türünde mağdurun ve sözel zorbalık türünde izleyicilerin üzgün hissedeceğini; fiziksel zorbalık türünde mağdurun kötü hissedeceğini ifade etmişlerdir. Kızlar ve erkekler zorbalık türü fark etmeksizin mağdurların ve izleyicilerin akran zorbalığı karşısında üzüleceklerini veya kendilerini kötü hissedeceklerini ifade etmişlerdir. Shields A, Dickstein S, Seifer R, Guisti L, Magee KD, Spritz B. (2011) tarafından yapılan çalışmda okul öncesi dönem çocuklarında yaşın artmasıyla duygusal ipuçlarını doğru şekilde okuma becerileri de geliştiği ifade edilmiştir. Araştırmamıza katılan çocukların cinsiyet fark etmeksizin zorbalık eylemi ile karşılaşan çocukların duygularını doğru şekilde okuyabilecekleri görülmektedir.

7.3. Nicel ve Nitel Bulguların Tartışması

Araştırmamızda öğretmenlerin sorunlarını en fazla konuşarak çözdüğünü söyledikleri çocuklar yapılan görüşme sırasında; oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde iyimser olmaya çalışarak, oyun bozucu zorbalık türünde mağdur ile empati kurduklarında sorunlarını öç alarak ve ceza vererek, sözel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında karma stratejiler kullanarak, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında karma stratejiler kullanarak, fiziksel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında öç alarak ve ceza vererek çözmeyi seçtikleri, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında nasıl çözeceklerini bilmedikleri görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin problemlerini en çok konuşarak çözdüğünü belirttikleri çocukların akran zorbalığı ile karşılaştıklarında problemlerini daha çok iyimser olmaya çalışarak, öç almaya/ceza vermeye çalışarak, karma stratejiler kullanarak çözmeye çalıştıkları veya problemi nasıl çözeceklerini bilmedikleri görülmüştür. Dolayısı ile öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkmada direnme/karşı koyma temasında eylemlerde bulunacaklarını düşündükleri öğrencilerin direnme/karşı koyma temalı eylemlerde bulunmadıkları, öğretmen görüşleri ile çocukların cevaplarının tutarlı olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenler her ne kadar bu çocukların

sorunlarını konuşarak çözmeye çalıştıklarını düşünseler de problem akran zorbalığı olduğunda çocukların bu sorunu çözmede farklı yöntemleri denedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ya da öğretmenlerin çocukların baş etme stratejilerini tanımada yeterli olmadıkları, bulundukları okulda çocuklarla zorbalıkla nasıl mücadele edebileceklerine yönelik uygulamalara yer verilmediği veya çok az sayıda yer verildiği yönünde de yorumlama yapılabilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin zor durumda olan arkadaşı için üzüldüğünü en fazla söyledikleri çocuklar sözel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında zor durumda olan arkadaşı için endişelendikleri ve mutsuz oldukları görülmüştür. Direkt üzüleceğini söyleyen çocuklar öğretmenlerin tahmin ettiği kişiler olmamışlardır. Çocukların ifade ettikleri duygular öğretmenlerinin tahminlerine yakın olsa da direkt üzüleceklerini ifade eden çocuklar öğretmenlerin daha fazla üzüleceklerini tahmin ettikleri çocuklardan farklı çocuklardır. Bu durum okullarda çocukların farklı durumlardaki duygu düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların az yapılmasından dolayı öğretmenlerin çocukların duygu düzenleme becerileri hakkında yetersiz bilgiye sahip olmalarına neden olduğu yönünde yorumlama yapılabilir.

Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde kaçınmacı; oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde, sözel zorbalık türünde izleyici rolünde, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda, ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde aktif stratejiler; fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda hem aktif hem kaçınmacı stratejiler kullanmışlardır. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında duygu odaklı stratejiler; oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda hem duygu odaklı hem problem odaklı, sözel zorbalık türünde mağdur rolünde, ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünde problem odaklı stratejiler; sözel zorbalık türünde izleyici rolünde, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda karma stratejiler kullanmışlardır. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde, oyun bozucu zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda, sözel

zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde kaçınmacı stratejiler; sözel zorbalık türünde izleyici rolünde, fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduğunda aktif stratejiler kullanmışlardır. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi düşük çocuklar duygu odaklı stratejileri; oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında ve mağdurla empati kurduklarında, sözel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında, fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında kullanmışlardır. Sözel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında ve fiziksel zorbalık türünde mağdurla empati kurduklarında ise problem odaklı stratejiler kullanmışlardır.

Sonuç olarak öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri kullandıkları, öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi yüksek çocukların fiziksel zorbalık türünde izleyici rolündeyken; öz düzenleme becerisi düşük çocukların da sözel zorbalık türünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolündeyken zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmedikleri bulunmuştur. Mora Merchan (2006), Bayar (2018) tarafından yapılan çalışmalarda zorbalığı önlemede çocukların kullanabileceği en etkili stratejilerin arkadaştan, aileden, öğretmenden yardım alma, zorbayla konuşma gibi karşıt bir tepkide bulunacakları aktif ve problem odaklı stratejiler oldukları görülmektedir. Yaman, Eroğlu, Peker (2011)'e göre zorbaca davranışların söndürülmesinin en iyi yolu sergiledikleri davranışlara karşı çıkmaktan geçmektedir. Böylelikle zorbaların sergiledikleri davranışlar pekiştirilememiş olacaktır. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocukların da aktif ve problem odaklı karma stratejiler kullandıkları görülmektedir. Aldan Karademir ve Görgün (2019) tarafından yapılan çalışmada çocukların akran ilişkilerindeki problem çözme sürecinde öz düzenleme önemli bir yere sahip olduğu, öz düzenleme becerileri daha iyi olan bireylerin problem çözme becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde İleri (2019) tarafından yapılan çalışmada çocukların öz düzenleme becerileri ve dikkat/dürtü kontrolü geliştikçe akran şiddetine maruz kalma ihtimallerinin azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla da öz düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar daha az akran zorbalığına maruz kalacakları düşünülmektedir. Burger

(2016)'ın belirttiği gibi bireyler tek baş etme stratejileri kullanabilecekleri gibi birçok strateji birlikte kullanarak karma baş etme stratejilerini kullanmaktadırlar. Araştırmamızda da benzer şekilde öz düzenleme becerisi yüksek çocukların karma stratejiler kullandıkları görülmektedir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar genellikle aktif ve problem odaklı karma baş etme stratejileri kullanmış olsalar da izleyici olduklarında fiziksel zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun izleyicilerin zorbadan korkmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öz düzenleme becerisi düştükçe çocukların baş etme stratejileri de olumsuz yönde değişmekte zorbalık karşısında tepkilerini koymaktan kaçınmakta ve o sırada hissettikleri duygular ağır basarak problemi çözmeye çalışmak yerine kendi duygularını kontrol etmeye odaklanmaktadırlar. Özkan ve Çifci (2010), Bilgin (2007), Koç (2006) tarafından yapılan çalışmalarda mağdur çocukların zorbalıkla karşılaştıklarında durumu değiştiremeyeceklerini kabul ederek değiştirmek için hiçbir şey yapmadıkları, zorbaya karşı koymadıkları, zorbadan uzak durmaya çalıştıkları, hakkında söylenenleri kabul ettiğini söyledikleri görülmektedir. Zorbalıkla karşılaştıklarında çocukların yapmış oldukları bu davranışlar kaçınmacı baş etme stratejileridir ve araştırmamızda kaçınmacı baş etme stratejisi kullanan çocuklarla benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2012) ile Yöndem ve Totan (2008) tarafından yapılan çalışmalarda mağdur çocukların problem çözme becerilerinde yetersiz oldukları ve daha çok içe dönük, çaresiz yaklaşım stratejilerini yani kaçınmacı baş etme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Kaçınmacı baş etme stratejisini kullanan çocukların öz düzenleme becerilerinde yetersiz çocuklar oldukları ve öz düzenleme becerileri yetersiz çocukların akran zorbalığı ile karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemedikleri, kendilerini daha çaresiz hissedecekleri ve problemin çözüleceğine dair olan inançlarının daha da zayıflayacağı için mağdur olma ihtimallerinin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında baş etmede kullandıkları stratejinin nedeninin resim yapmanın eğlenceli olması, oyun bozucu zorbalık türünde mağdur olduklarında baş etmede kullandığı stratejinin nedenini daha iyi ve doğru davranmak istemeleri ve maruz kaldıkları davranışın kötü ve yanlış olması, fiziksel zorbalık türünde mağdur ve

izleyici rolünde olduklarında baş etmede kullandığı stratejinin nedenini başkasının istemesi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi düşük çocukların mağdur rolündeyken tercih ettikleri zorbalıkla baş etme stratejilerinin nedeni; sözel zorbalık türünde zarar verebilmek, oyun bozucu zorbalık türünde bağımsız birey olmamak, fiziksel zorbalık türünde ise canının acımaması olarak ifade edilmiştir. Fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünde olduklarında ise kullandıkları baş etme stratejisinin nedenini oyuncaklarını sevmeleri olarak ifade etmişlerdir.

Bronson (2019)'a göre okul öncesi dönemde çocuklar dil gelişimleri ile geçmişteki deneyimlerini göz önünde bulundurabilmekte, geleceğe yönelik öngörüde bulunabilmekte, plan yapabilmekte, içsel düşünme gerçekleştirebilmekte, problemlere çözüm üretebilmekte olup tercihlerin öğrenilmesinde ödül ve tecrübe etkili olmaktadır. Çocuk göreceli ödül değeri olan hedefi kendine seçer, kendisinin belirlediği veya başkası tarafından verilen yönergeleri takip eder, kendi davranışlarını izler, öğrendiklerini kendi kendine tekrarlar ve sonunda belirlediği ödüle ulaşarak öz pekiştirme yapar. Çocukların kullanmış oldukları baş etme stratejilerinin nedenlerine farklı açıklamalar getirmeleri bu zamana kadar farklı ödül ve tecrübe edinmiş olmalarından kaynaklı olarak farklı öz pekiştirmeler yapmış olmalarından kaynaklandığı yönünde yorumlanabilir. Yavuzer (2015) ve Burger (2016)'ın da belirttiği gibi okul öncesi dönem savunma mekanizmalarından biri olan yansıtma; bilinçaltı dürtüsünün, istenmeyen düşünce ve davranışların başka bir kişiye yansıtılarak o düşünceye başkasının sahip olduğunu gösterme durumudur. Çocuklar büyüdükçe görmezden geldikleri durum ve duyguların problemi çözmediklerini fark ettiklerinde savunma mekanizmalarından yansıtmayı kullanmaya başlarlar. Böylelikle kabul edilemeyen duygu ve davranışları başkalarına yükleyerek kaygılarından kurtulurlar. Araştırmamızdaki çocukların kullandıkları baş etme stratejilerinin nedeninin başkasının istemesi olarak açıklamaları savunma mekanizmalarından olan yansıtmadan kaynaklı olabileceği yorumu yapılabilir.

Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde ağlayacağını, sözel zorbalık türünde utanacağını, fiziksel zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde

endişelendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını, sözel zorbalık türünde korkacağını, fiziksel zorbalık türünde mutlu olacağını ve hiçbir şey hissetmeyeceğini; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmişlerdir.

Achenbach ve Edelbrock (1981) ile Eisenberg ve diğ. (1997) tarafından yapılan çalışmalarda bu yaş grubundaki çocuklar duygularını daha iyi ifade edebildikleri belirtilse de Ergin (2017)'in de belirttiği gibi saldırgan çocuklar kızgınlık duygusunu daha az ifade edebilmekte, daha az duyguların nedenlerini tanımlayabilmektedirler. Bu nedenle de saldırgan çocuklar duygu düzenlemede daha fazla problem yaşamaktadırlar. Duyguları düzenlemenin en iyi yollarından birisi hissedilen duyguyu sözel olarak ifade etmedir. Araştırmamızdaki çocukların duygularını sözel olarak ifade edebildikleri görülmektedir. Lowenstein (2002) tarafından mağdurların zorbalık karşısında hayal kırıklığı toleransında düşüklük, korku, kaygı, yalnızlık gibi duygular yaşayabilecekleri ifade edilmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar literatür ile benzerlik gösterse de öz düzenleme beceri düzeyleri farklı çocukların duyguları farklı biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle fiziksel zorbalık türünde öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar karma duygular yaşayacaklarını söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocukların mutlu olacaklarını veya hiçbir şey hissetmeyeceklerini söylemeleri dikkat çekmektedir. Smith (2003) tarafından bazı çocukların mağdur rolünde daha fazla risk altında olabildiği belirtilirken bazı çocukların zorbalıktan memnuniyet duyabildiklerini belirtmektedir. Zorbalıktan memnuniyet duyan çocukların öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oldukları yönünde yorumlama yapılabilir. Elliott (2002) ile Sharp ve Smith (2002) tarafından izleyici çocukların zorba davranışları sevmeyip zorbalığa maruz kalanlara yardım etmek isteseler de genellikle akran baskısından dolayı yardımcı olamadıkları bu yüzden de zorbayı durduramadıkları için kendilerini suçlu, öfkeli ve gerçekten nasıl yardımcı olabileceklerini bilemedikleri için çaresiz hissettikleri ayrıca bir sonraki kurbanın kendisi olabileceğinden endişelendikleri belirtilmektedir. Araştırmamızdaki izleyici rolündeki çocukların zorbalık karşısındaki duyguları literatür ile benzerlik göstermekte ve öz düzenleme düzeylerine göre duygularını ifade etme biçimlerinin değiştiği görülmektedir. İzleyicinin sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmelerinin nedeni olarak

kendilerinin de zorbalığa uğrayacak olmalarından, ispiyoncu olarak nitelendirilmekten, müdahale ettiğinde daha kötü olayların yaşanacağından, grup arkadaşlarının kendilerine ihanet ettiğini düşünmelerinden korkmaları olarak yorumlanabilir. Endişelenmelerinin nedeni olarak mağdur olan çocuklarla iletişim kurduklarında sosyal statülerini kaybedeceklerine inanmaları, zorbaya karşı çıkmak için yeterince cesur olmadıklarını hissetmeleri, tek olmaktansa grubun yanında olmanın daha iyi olacağına inanmaları, olay hoşlarına gitmese de nasıl başa çıkacaklarını bilememeleri olarak yorumlanabilir. Pazarbaşı ve Cantez (2019) tarafından yapılan çalışmada korku ve kaygı duyma arttıkça davranış düzenleme, dikkat ve dürtü kontrolünün azaldığı belirtilmektedir. Araştırmamız da çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri düştükçe zorbalık eylemleri karşısında daha fazla korku hissettikleri dikkat çekmektedir.

Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedeninin duygusal zarar vermek olduğunu ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedenini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar ilişkisel zorbalığın nedenini "kıskançlık" olarak ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar "sıkılmak" olarak ifade etmişlerdir.

Bayar (2018) tarafından 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocukların zorbalık algılarının kasten kötü davranışlarda bulunması olarak tanımlamaları araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocukların oyun bozucu zorbalığın nedeni olarak tanımladıkları duygusal zarar vermek tanımı ile benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmada zorbalığa maruz kalmanın nedeninin zorba tarafından kıskanılmasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu da araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocukların oyun bozucu zorbalığın nedeni olarak tanımladıkları kıskançlık tanımı ile benzerlik göstermektedir. Yaman, Eroğlu ve Peker (2011) tarafından çocukların mağdur olma nedenlerini açıklama biçimlerinin çocukların zorbalıkla baş etme tarzlarını da önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların zorbalıkların nedenlerine yönelik daha detaylı açıklama yaptıkları görülürken öz

düzenleme becerisi düşük çocukların daha yüzeysel açıklama yaptıkları ve oyun bozucu zorbalığın da olası nedenini de bilmedikleri görülmektedir. Dolayısı ile çocukların zorbalığın nedenlerini açıklama biçimlerinin zorbalıkla baş etme stratejilerini etkileyeceğinden bu durum öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha avantajlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın doğru bir eylem olduğunu söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar yanlış bir eylem olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunun öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar tarafından soru sıralamasından dolayı yanlış anlaşıldığı, soruyu mağdurların yaptıkları eylemlerin doğru veya yanlış olması açısından değerlendirdikleri düşünülmektedir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklara göre oyun bozucu zorbalık eyleminin yanlış olmasının nedeni zorbanın bu eylemi bilerek yapmış olması iken öz düzenleme becerisi düşük çocuklara göre bu zorbanın bu eylemi yapmasını başkasının istemesidir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalığın yanlış bir eylem olduğunu söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar doğru bir eylem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalık eyleminin yanlış olmasının nedenini mağdurun resmini istediği gibi yapabileceği şeklinde ifade ederlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar zorbanın kötü/ çirkin bir çocuk olduğu için şeklinde ifade etmişlerdir.

Bronson (2019) ve Kopp (1982)'a göre çocuklar 36. aydan itibaren öz düzenleme evresi ile kuralları, sınırlamaları, stratejileri bilmekte, kendi davranışları bu doğrultuda planlamakta, kendi kendine konuşabilmekte, düşünce veya eylemlerini kontrol edebilmek için dili ustaca kullanmaya başlamaktadırlar. Bodrova ve Leong (2017) ve Kopp (1982) tarafından da ifade edildiği gibi kural algısının gelişmesiyle çocuklar kendileri uymasalar bile başka çocukların kurallara uymamalarından rahatsız olmakta, onları şikayet etmekte ve gerekçe olarak da kuralları göstermektedirler. Kuralların başka ortamlarda da geçerli olduğunu gördüklerinde çocuklar kuralları içselleştirmeye başlamakta, kurallara ve yaşına uygun taleplere uyabilmektedirler. Araştırmamıza katılan çocukların zorbalık eylemlerinin yanlış olduklarını belirtmeleri

ve yanlış olmasının gerekçelerine farklı açıklamalarda bulunmalarının nedeni olarak sahip oldukları kural algıları olduğu düşünülebilir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalık nedenlerinde olduğu gibi zorbalığın yanlış olmasının nedenlerine yönelik daha detaylı yorumlama yapabildikleri görülürken öz düzenleme becerisi düşük çocukların daha yüzeysel açıklama yaptıkları görülmektedir. Bu durumun çocukların zorbalıkla baş etmelerinde etkisi olabileceği düşünülebilir.

8. SONUÇ

Araştırmamızdan elden edilen sonuçlar bulguların veriliş sırası doğrultusunda özetlenmiştir.

8.1. Nicel Bulguların Sonuçları

Çocukların toplam öz düzenleme beceri düzeyleri ve alt boyutları olan engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği becerilerinin cinsiyet, aile tipi, devam ettikleri sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu, kardeş cinsiyeti ve yaşı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerilerinin takvim yaşına göre 67-72 aylık çocukların lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Dikkat becerileri ile takvim yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol ve toplam öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma süresine göre 7-12 aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların; çalışma belleği becerilerinin ise 36 ay ve üzeri süredir okul öncesi eğitime devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Dikkat becerileri ile okula devam süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol, dikkat ve toplam öz düzenleme becerilerinin yaşadıkları ilçeye göre Beykoz ilçesinde yaşayan çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,01$). Çalışma belleği becerileri ile yaşadıkları ilçeler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol düzeylerinin gelir düzeyine göre asgari ücretin üstünde olanların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme beceri ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların dikkat becerileri anne-baba yaşına göre anne-babalarının yaşı 36 yaş ve üzeri olan çocukların lehine anlamlı bir

farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Toplam öz düzenleme becerileri anne yaşına göre anneleri 36 yaş ve üzeri olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Engelleyici kontrol, çalışma belleği becerileri ile anne-baba yaşı arasında, toplam öz düzenleme becerileri ile baba yaşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol ($p<0,05$), çalışma belleği ($p<0,01$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($p<0,01$) anne çalışma durumuna göre annesi çalışan çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dikkat becerileri ile anne çalışma durumu arasında; engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerileri ile baba çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerileri anne mesleğine göre annesi serbest mesleğe sahip olan çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Engelleyici kontrol ve dikkat becerileri ile anne mesleği arasında; engelleyici kontrol, dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerileri ile baba mesleği arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol ($p<0,01$), dikkat ($p<0,05$), çalışma belleği ($p<0,01$) ve toplam öz düzenleme becerileri ($p<0,01$) sınıftaki çocuk sayısına göre 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Araştırmamıza katılan çocukların engelleyici kontrol beceri düzeylerinin öğretmenlerinin kıdemine göre 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfında eğitim gören çocukların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,01$). Dikkat, çalışma belleği ve toplam öz düzenleme becerileri ile öğretmenlerinin kıdemi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

8.2. Nitel Bulguların Sonuçları

- Araştırmamızda kızların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve problem odaklı baş etme stratejileri kullandıkları, erkeklerin ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur.
- Araştırmamıza katılan kızlar zorbalıkla baş etmede tercih ettikleri stratejilerin nedeni olarak zorbalık türlerinde yapılan eylemleri tanımlama, eylemlerin yanlış ve kötü olduklarını açıklama ya da nedenini bilmedikleri yönünde açıklama yaparken erkekler zorbalık türlerinde yapılan eylemleri tanımlamışlardır.
- Araştırmamıza katılan kızlara göre zorbanın oyun bozucu zorbalık yapmasının nedeni yanlışlıkla o davranışta bulunması iken erkeklere göre oyun bozucu zorbalığın nedeni oyuna dahil edilmemesi ve yanlışlıkla o davranışta bulunmasıdır. Kızlar ve erkekler gerçek yaşamlarında oyun bozucu zorbalığa maruz kalmadıklarını, maruz kalanlar da neden bu türünde bir zorbalığa maruz kaldıklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Kızlar ve erkekler gerçek yaşamlarında oyun bozucu zorbalık yapmadıklarını, yapanlar arasından da kızlar öç almak/ceza vermek veya yanlışlıkla yaptıklarını ifade ederken yapanlar arasından erkeklerin tamamı yanlışlıkla olduğunu ifade etmişlerdir. Kızlara ve erkeklere göre ilişkisel zorbalığın nedeninin ise mağdurun malını beğenmeme olduğu görülmüştür.
- Araştırmamıza katılan kızlar ve erkekler oyun bozucu zorbalığın ve sözel zorbalığın yanlış olduğunu ve yanlış olmasının nedeni olarak sergilenen zorbalık davranışını tanımlama şeklinde açıklama yapmışlardır.
- Araştırmamıza katılan kızlar ve erkekler zorbalık türü fark etmeksizin mağdurların ve izleyicilerin akran zorbalığı karşısında üzüleceklerini veya kendilerini kötü hissedeceklerini ifade etmişlerdir.

8.3. Nicel ve Nitel Bulguların Sonuçları

- Araştırmamıza katılan öğretmenlerin problemlerini en çok konuşarak çözdüğünü belirttikleri ve direnme/karşı koyma temasında eylemlerde bulunacaklarını düşündükleri çocukların direnme/karşı koyma temalı

eylemlerde bulunmadıkları, öğretmen görüşleri ile çocukların cevaplarının tutarlı olmadığı bulunmuştur.

- Araştırmamıza katılan öğretmenlerin zor durumda olan arkadaşı için üzüldüğünü en fazla söyledikleri çocuklar ile direkt üzüleceğini söyleyen çocuklar öğretmenlerin tahmin ettiği kişiler olmamışlardır. Çocukların ifade ettikleri duygular öğretmenlerinin tahminlerine yakın olsa da direkt üzüleceklerini ifade eden çocuklar öğretmenlerin daha fazla üzüleceklerini tahmin ettikleri çocuklardan farklı çocuklar oldukları bulunmuştur.
- Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri kullandıkları, öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi yüksek çocukların fiziksel zorbalık türünde izleyici rolündeyken; öz düzenleme becerisi düşük çocukların da sözel zorbalık türünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolündeyken zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmedikleri bulunmuştur.
- Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında baş etmede kullandıkları stratejinin nedeninin resim yapmanın eğlenceli olması, oyun bozucu zorbalık türünde mağdur olduklarında baş etme kullandığı stratejinin nedenini daha iyi ve doğru davranmak istemeleri ve maruz kaldıkları davranışın kötü ve yanlış olması, fiziksel zorbalık türünde mağdur ve izleyici rolünde olduklarında baş etmede kullandığı stratejinin nedenini başkasının istemesi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi düşük çocuklar sözel zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında zorbalıkla baş etmede tercih ettikleri stratejinin nedeninin zarar verebilmek, oyun bozucu zorbalık türünde mağdur rolünde olduklarında zorbalıkla baş etme stratejisinin nedenini bağımsız bir birey olmamak, fiziksel zorbalıkta mağdur rolünde olduklarında zorbalıkla baş etme stratejisinin nedenini canının acıması olarak, fiziksel zorbalıkta izleyici rolünde olduklarında zorbalıkla baş etme stratejisinin nedenini oyuncaklarını sevmesi olarak ifade etmişlerdir.
- Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde ağlayacağını, sözel zorbalık türünde utanacağını,

fiziksel zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde endişelendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını, sözel zorbalık türünde korkacağını, fiziksel zorbalık türünde mutlu olacağını ve hiçbir şey hissetmeyeceğini; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmişlerdir.

- Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedeninin duygusal zarar vermek olduğunu ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedenini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar ilişkisel zorbalığın nedenini kıskançlık olarak ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar sıkılmak olarak ifade etmişlerdir.
- Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın doğru bir eylem olduğunu söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar yanlış bir eylem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklara göre oyun bozucu zorbalık eyleminin yanlış olmasının nedeni zorbanın bu eylemi bilerek yapmış olması iken öz düzenleme becerisi düşük çocuklara göre bu zorbanın bu eylemi yapmasını başkasının istemesidir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalığın yanlış bir eylem olduğunu söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar doğru bir eylem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar sözel zorbalık eyleminin yanlış olmasının nedenini mağdurun resmini istediği gibi yapabileceği şeklinde ifade ederlerken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar zorbanın kötü/ çirkin bir çocuk olduğu için şeklinde ifade etmişlerdir.

8.4. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanarak araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

8.4.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmamız sırasında alan yazına bakıldığında öz düzenleme becerileri ile yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülürken ülkemizde çocuklarda öz düzenleme becerileri ile yapılmış çalışmaların daha sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca ülkemizde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok okul çağı ve ergenlik dönemine yoğunlaşıldığı fark edilmiştir. Araştırmamız bu konuların okul öncesi dönem çocuklarında bir arada incelenmiş olmasından dolayı literatüre katkı sağlayacak olsa da bu konudaki bilgilerin geliştirilmesi için bu alanlarda daha fazla araştırmanın yapılması önerilmektedir.
- Alan yazındaki zorbalıkla baş etme stratejileri kapsamında ergenlere yönelik geliştirilen ölçek gibi okul öncesi döneme de okul öncesi dönem çocuklarının zorbalıkla baş etme stratejilerini incelemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle sonraki yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerilerine göre zorbalıkla baş etme stratejilerinin nasıl farklılaştığına yönelik niceliksel sonuçlar da elde edilebilecektir.
- Araştırma sırasında literatürde "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)"nin alt boyutu olan çalışma belleği boyutunda yapılmış araştırmalara çok az rastlanmış olup birçok kaynakta çalışma belleğinin öz düzenleme boyutları arasında yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle sonraki yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerileri ile çalışma belleği ilişkisini inceleyen çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırma İstanbul ili Beykoz, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Faklı sosyokültürel özelliklere sahip bölgelerde de çalışmanın yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilmektedir.

8.4.2. Eğitimcilere/ ebeveynlere yönelik öneriler

- Araştırmamız sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerine göre zorbalıkla baş etme stratejilerinin farklılaştığı, öz düzenleme becerisi yetersiz olan çocukların zorbalıkla baş etmede de yetersiz kaldıkları sonucu elde edilmiştir. Bu çocukların ilerleyen yıllarda zorbalık eylemleri karşısında yaşayacakları

olumsuzlukların önüne geçmek için çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri erken dönemde tespit edilmeli, çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve sürece aile de dahil ederek ev ortamında da bu becerileri desteklemenin devamlılığı sağlanmalıdır.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim içeriklerinde çocuklarda öz düzenleme becerilerini kazanmayı gerçekleştirebilecekleri şekilde planlamaya gidilmesi önerilmektedir.
- Araştırmamızda 11-15 kişilik sınıflarda eğitim gören çocukların öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu bulunduğu için eğitim kurumlarının sınıf kapasitelerini bu doğrultuda düzenlemeleri önerilmektedir.
- Çocukların çalışma belleği becerilerinin gelişiminin daha iyi desteklenmesi için ailelere çocuklarını daha erken okul öncesi eğitime başlatmaları önerilmektedir.
- Akran zorbalığı ile mücadelede problemin çözümü için problemin nedeninin bilinmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların problem durumlar karşısında nasıl düşüneceklerine, hissedeceklerine ve davranacaklarına yönelik çalışmalara daha fazla vakit ayırmaları çocukları kendi bakış açılarından tanımalarını sağlayacağı ve olası problemlere müdahalede daha etkili çözümler üretmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Yapılan araştırma sırasında zorbalıkla mücadelede bir diğer etkili faktörün okul yönetiminin zorbalıkla mücadelede izlediği politika ve izleyici rolündeki çocuklar olduğu görülmüştür. Bu nedenle okul personeli olan herkesin zorbalık türleri ve zorbalık rolleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve zorbalık eylemlerine nasıl müdahale edeceklerini bilmeleri ancak çocukları etiketlemekten kaçınmaları önerilmektedir.

9. KAYNAKLAR

1. McClelland MM, Cameron CE. Self-regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. Child Development Perspectives. 6(2):136-142, 2012.
2. Raver CC, Smith Carter J, McCoy DC, Roy A, Ursache A, Friedman AH. Testing models of children's self-regulation within educational contexts: implications for measurement. Advances in Child Development and Behavior. 42(1):245-270, 2012.
3. Carlson SM, Wang TS. Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. Cognitive Development. 22(4):489-510, 2007.
4. Kopp CB. Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. Developmental Psychology. 18(2):199-214, 1982.
5. Anlıak Ş, Dinçer Ç. Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38(1):149-166, 2005.
6. Shields A, Dickstein S, Seifer R, Guisti L, Magee KD, Spritz B. Emotional competence and early school adjustment: a study of preschoolers at risk. Early Education and Development. 12(1):73-96, 2001.
7. Bayrak HU, Altınkaynak ŞÖ, Osmanoğlu DE. Okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumunda kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. Sakarya University Journal Of Education. 8(2):72-82, 2018.
8. Elliott M. Bullying and the under fives. p. 50-57. In: Elliott M. Bullying a practical guide to coping for schools (3rd ed.). London, Pearson Professional Limited, 2002.
9. Toksun SE, Osmanoğlu DE. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan duygu ve savunma mekanizmalarının incelenmesi. Electronic Turkish Studies.12(25):337-358, 2017.
10. Smith PK. Commentary III. bullying in life-span perspective: what can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? Journal of Community & Applied Social Psychology. 7(3):249-255, 1997.

11. Smith PK, Ananiadou K. The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. Journal of Applied Psychoanalytic Studies. 5(2):189-209, 2003.
12. Sharp S, Smith PK. Understanding bullying. p. 1-5. In: Sharp S, Smith PK. Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers. London, Routledge, 2002.
13. Lowenstein LF. Bullying: recent research into the causes, diagnosis and treatment. p. 281-302. In: Elliott M. Bullying a practical guide to coping for schools (3rd ed.). London, Pearson Professional Limited, 2002.
14. Uysal H, Dinçer Ç. Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 5(4):468-483, 2012.
15. Elliott M. Bullies and victims. p. 1-11. In: Elliott M. Bullying a practical guide to coping for schools (3rd ed.). London, Pearson Professional Limited, 2002.
16. Yıldırım, R. Akran zorbalığı. Sosyal Bilimler Dergisi. 10(2):39-51, 2012.
17. Beyazkürk D, Anlıak Ş, Dinçer Ç. Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. Eurasian Journal of Educational Research (EJER). 26(1):13-26, 2007.
18. Pearce J. What can be done about the bully? p.74-92. In: Elliott M. Bullying a practical guide to coping for schools (3rd ed.). London, Pearson Professional Limited, 2002.
19. Kuyucu Y, Tepeli K. 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (36):91-100, 2013.
20. Bronson MB. Self-Regulation in Early Childhood Nature and Nurture (Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Doğası ve Gelişimi), p. 1-11, Çeviri editörü: Sezgin E ve Kır Yiğit M, Ankara, Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti., 2019.
21. Eke, K. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8(28):CCLXXIII-CCLXXXVII, 2017.

22. Tuzcuoğlu N, Azkeskin KE, Küsmüş Gİ, Cengiz Ö. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (Özel Sayı):607-623, 2019.
23. Rothbart MK, Bates JE. Temperament, p. 105-176, In: Damon W, Eisenberg N. Handbook of Child Psychology, Social, Emotional and Personality Development. New York, Wiley, 1998.
24. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. Developmental Psychology, 33(6):906-916, 1997.
25. Wills TA, Walker C, Mendoza D, Ainette MG. Behavioral and emotional selfcontrol: relations to substance use in samples of middle and high school students. Psychology of Addictive Behaviors, 20(3):265-278, 2006.
26. Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective, p. 13-39, In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M. Handbook of Self-Regulation. San Diego, Academic Press, 2000.
27. Vosh KD, Baumeister RF. Understanding self-regulation: an introduction, p. 1-9, In: Baumeister RF, Vosh KD. Handbook of The Selfregulation: Research Theory and Applications. Newyork, The Guilford Press, 2004.
28. Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1):33-40, 1990.
29. Torres M. Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children. The Pennsylvania State University The Graduate School College of the Liberal Arts, Unpublished Doctorate Thesis, p. 89-92, USA, 2011.
30. Blair C, Razza RP. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. Child Development, 78(2):647-663, 2007.
31. Spinrad T, Eisenberg N, Cumberland A, Fabes R, Valiente C, Shepard S, Guthrie IK. Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. Emotion, 6(3):498-510, 2006.

32. Senemoğlu N. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, p. 220-236, 27. baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020.
33. Tozduman Yaralı K, Güngör Aytar FA. Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3):856 – 870, 2017.
34. Duckworth AL, Seligman MEP. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. Psychological Science, 16(12):939-944, 2005.
35. Tangney JP, Baumeister RF, Boone AL. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of Personality, 72(2):271-324, 2004.
36. Özbey S, Mercan M, Alisinanoğlu F. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. JRES, 5(2):157-173, 2018.
37. Smith Donald R, Raver CC, Hayes T, Rİchardson B. Preliminary construct and concurrent validity of Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. Early Childhood Research Quarterly, 22(2):173-187, 2007.
38. Ertürk Kara HG, Güler Yıldız T, Fındık E. Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri, s. 11-28, 1. basım, Ankara, Anı Yayıncılık, 2018.
39. Hoyle RH. Personality and self-regulation, p. 1-18, In: Hoyle RH. Handbook of Personality and Self-Regulation. United Kingdom, Wiley-Blackwell Publishing, 2010.
40. Eisenberg N, Michalik N, Spinrad TL, Hoter C, Kupfer A, Valiente C, Liew J, Cumberland A, Reiser M. The relations of effortful control and impulsivity to children's sympaty: A longitudinal study. Cognitive Development, 22:544-567, 2007.
41. Mischel W, Shoda Y, Rodriguez M. Delay of gratification in children. Science, 24, 933-938, 1989.
42. Eisenberg N. Temperamental effortful control (self regulation). Encylopedia on Early Childhood Development, 1-5, 2005.

43. Carver CS, Scheier MF. Self-regulation of action and affect, p. 3-23, In: Vosh KD, Baumeister RF. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. New York, The Guildford Press, 2016.
44. Watson AJ, Bell MA. Individual differences in inhibitory control skills at three years of age. Developmental Neuropsychology. 38(1):1-21, 2013.
45. Riggs NR, Blair CB, Greenberg MT. Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. Child Neuropsychology, 9(4):267-276, 2003.
46. Erol A, İvrendi A. 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44:178-195, 2018.
47. Martel MM, Nigg JT, Wong MM, Fitzgerald HE, Jester JM, Puttler LI, Glass JM, Adams KM, Zucker RA. Child and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. Development and Psychopathology, 19(2):541-563, 2007.
48. Toner IJ, Holstein RB, Hetherington EM. Reflection-impulsivity and self-control in preschool children. Child Development, 48(1):239-245, 1977.
49. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. Child Development, 75(2):334-339, 2004.
50. Kopp CB. Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. Infancy, 3(2):199-208, 2002.
51. Whitebread D, Basilio B. The Emergence And Early Development of Self-Regulation in Young Children. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 16(1):15-34, 2012.
52. Harris RC, Robinson JB, Chang F, Burns BM. Characterizing preschool children's attention regulation in parent–child interactions: The roles of effortful control and motivation. Journal of Applied Developmental Psychology, 28(1):25-39, 2007.
53. Hofmann W, Friese M, Schmeichel BJ, Baddeley AD. Working memory and self-regulation, p. 204-225, In: Vosh KD, Baumeister RF. Handbook of Self-

Regulation: Research, Theory, and Applications. New York, The Guildford Press, 2011.

54. Singer B, Bashir A. What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders? Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30(3):265-273, 1999.
55. Gönen M, Güler Yıldız T, Ülker Erdem A, Garcia A, Raikes H, Acar Hİ, Özkan Yıldız F, Karlıdağ İ, Uçuş Ş, David DL. Examining the association between executive functions and developmental domains of low-income children in the United States and Turkey. Psychological Reports, 0(0):1-25, 2018.
56. Gailliot M, Mead N, Baumeister R. Self regulation, p. 472-491, In: Oliver PJ, Richard WR, Lawrence AP. Handbook of Personality Theory and Research. New York, Gulford Press, 2010.
57. Fox E, Riconscente M. Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. Educational Psychology Review, 20:373-389, 2008.
58. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Behavior and Human Decision Processes, 50(2):248-287, 1991.
59. Bodrova E, Leong DJ. Tools of the Mind: The Vygoyskian Approach to Early Childhood Education (Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı), p. 4-333, 3. baskı, Çeviri Editörü/Çevirenler: Haktanır G, Güler Yıldız T, Şahin F, Yılmaz A, Kalkan E, Ankara, Anı Yayıncılık, 2017.
60. Calkins SD, Fox NA. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. Development and Psychopathology, 14(3):477-498, 2002.
61. Sameroff AJ. Conceptual issues in studying the development of selfregulation, p. 1-18, In: Olson SL, Sameroff AJ. Biopsychosocial regulatory processes in development of childhood behavior problems: biological, behavioral, and social-ecological interactions. Newyork, Cambridge University Press, 2009.

62. Sroufe LA. Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years, Cambridge UK, Cambridge University Press, 1995.
63. Posner MI, Rothbart MK. Attention, self-regulation and consciousness. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 353:1915-1927, 1998.
64. Fabes RA, Eisenberg N. Young children's coping with interpersonal anger. Child Development, 63:116-128, 1992.
65. Achenbach TM, Edelbrock C. Behavioral problems and competencies of normal and disturbed children aged four to sixteen. Monographs of the Society for Research in Child Development, 46(1):1-82, 1981.
66. Achenbach TM, Howell CT, Quay HC, Conners CK, Bates JE. National survey of problems and competencies among four- to sixteen-year-olds: parents' reports for normative and clinical samples. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56(3):1-130, 1991.
67. Eisenberg N, Fabes RA, Shepard SA, Murphy BC, Guthrie IK, Jones S, Friedman J, Poulin R, Maszk P. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. Child Development, 68(4):642-664, 1997.
68. Dodge KA. Facets of social ınteraction and the assessment of social competence in children, p. 3-22, In: Schneider B, Rubin K, Ledingham J. Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention. New York, Springer-Verlag, 1985.
69. Dodge KA, Pettit GS, McClasky CL, Brown MM. Social competence in children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 51(2):1-85, 1986.
70. Howes C. Peer interaction of young children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 53(1):1-88, 1988.
71. Parten M. Social participation among preschool children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 27(3):243-269, 1932.
72. Eisenberg N, Fabes RA, Bernzweig J, Karbon M, Poulin R, Hanish L. The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. Child Development, 64:1418-1438, 1993.

73. Aldan Karademir Ç, Görgün S. Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7(16):292-313, 2019.
74. Yavuzer H, Demir İ. Yeni Kuşak Anne-Babalar ve Çocukları, s. 54-63, 1. basım, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2016.
75. Yavuzer H. Çocuk Psikolojisi, s. 94-148, 38. basım, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2015.
76. Ergin H. Arkadaşlık ilişkileri. s. 83-97, İçinde: Yavuzer H. Ana-Baba Okulu Ana-Baba Eğitimi ve Aile İçi İletişim Becerileri. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2017.
77. Yaman E, Eroğlu Y, Peker A. Okul Zorbalığı ve Siber Zorbalık. s. 11- 161, 1. basım, Kaknüs Yayınları, İstanbul, 2011.
78. Olweus D. Sweden. p. 7-27. In: Smith PK, Morita J, Junger Tas D, Olweus D, Catalano R & Slee P. The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective. London and New York, Routledge, 1999.
79. Kartal H. İlköğretım okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. e-Journal of New World Sciences Academy. 3(4):712-730, 2008.
80. Smith PK, Sharp S. School Bullying: Insights And Perspectives. London, Routledge, 1994.
81. Rigby K. New Perspectiveson Bullying. London, Jesica Kingsley Publishers, 2002.
82. Sullivan K, Cleary M, Sullivan G. Bullying in Secondary Schools: What It Looks Like And How To Manage It. London, Paul Chapman Publishing, 2004.
83. Sexton Radek K. Violence in Schools: Issues, Consequences and Expressions. Westport Connecticut, Praeger Publishers, 2005.
84. Gültekin Akduman G. Okul öncesi smithdönemde akran zorbalığının incelenmesi. Toplum ve Sosyal Hizmet. 23(1):121-138, 2012.
85. Koç Z. Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s. 37-8 Ankara, 2006.

86. Özkan Y, Çifci EG. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. Elementary Education Online. 9(2):576–586, 2010.
87. Kartal H. Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29(1):141-172, 2009.
88. Bilgin A. Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. Ege Eğitim Dergisi. 8(1):1-18, 2007.
89. Çınkır G, Karaman Kepenekçi Y. Öğrenciler arası zorbalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi. 34(1):236-253, 2003.
90. Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjusment. Psychological Bulletin, 115(1):74-101, 1994.
91. Sutton J, Smith PK, Swettenham J. Social cognition and bullying: social inadequacy of skilled manipulation? British Journal of Developmental Psychology, 17:435-450, 1999.
92. Morthon KR, Worthley JS, Testerman JK, Mahoney ML. Defining features of moral sensivity and moral motivation: pathways to moral reasoning in medical students. Journal of Moral Education, 35(3):387-406, 2006.
93. Espelage DL, Holt MK, Henkel RR. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. Child Development, 74: 205-220, 2003.
94. Espelage DL, Swearer SM. Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? School Psychology Review, 32(3):365-383, 2003.
95. Espelage DL, Bosworth K, Simon TR. Examining the social context of bullying in early adolescence. Journal of Counseling and Development, 78(3):326-333, 2000.
96. Jongsma AE, Peterson LM, McInnis WP & Bruce TJ. The Child Psychotherapy Treatment Planner (Çocuk Psikoterapisi Tedavi Planlayıcısı), p. 116-125, 5. baskı, Çeviren: Yıldırım A, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., 2014.

97. Lee C. Preventing Bullying In Schools. A Guide To Teachers And Other Professionals. London, Paul Chapman Publishing, 2004.
98. Rigby K. Bullying In Schools And What To Do About It. Australia, Acer Press, 2007.
99. Glover D, Gough G, Johnson M, Cartwright N. Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. Educational Research. 42(2):141-156, 2000.
100. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behaviour, 22:1-15, 1996.
101. Kartal H, Bilgin A. İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1):25-48, 2012.
102. Parsons L. Bullied Teacher, Bullied Student. How To Recognize The Bullying Culture In Your School And What To Do About It. p. 18-20. Canada, Pembroke Publishers, 2005.
103. Pellegrini AD. Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school. Educational Psychologist, 91:216-224, 2002.
104. Baldry AC, Farrington DP. Parenting influences on bullying and victimization. Legal and Criminological Psychology, 3:237-254, 1998.
105. Baldry AC, Farrington DP. Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. Journal of Community and Applied Social Psychology, 1:17-31, 2000.
106. Olweus D. Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. Current Directions in Psychological Science, 4:196-200, 1995.
107. Bowers L, Smith PK, Binney V. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. Journal of Family Therapy, 14:371-387, 1992.
108. Berdondini L, Smith PK. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: an Italian replication. Journal of Family Therapy, 18:99-102, 1996.

109. Besag VE. Bullies and Victims in Schools. A Guide to Understanding and Management. Philadelphia, Open University, 1995.
110. Unnever JD, Cornell DG. Middle school victims of bullying: who reports being bullied? Aggressive Behavior, 30:373-378, 2004.
111. Burger JM. Personality (Kişilik), s. 82-210, 5. basım, Çeviren: Erguvan Sarıoğlu İD, İstanbul, Kaknüs Yayınları, 2016.
112. Uyanık G, Şimşek Z, Akman B. Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirmeleri açısından karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34(34): 263-275, 2008.
113. Hunter SC, Boyle JME. Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. British Journal of Educational Psychology, 74:83-107, 2004.
114. Wilton MMM, Craig WM, Pepler DJ. Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contexual factors. Social Development, 9(2):226-245, 2000.
115. Yılmaz E, Tepeli K. 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 17(2):117-130, 2013.
116. Mora Merchan JA. Coping strategies: mediators of long-term effect in victims of bullying? Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 2:15-25, 2006.
117. Seçer, İ. Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 0(30):85-105, 2015.
118. Yöndem ZD, Totan T. Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(35):28-37, 2008.
119. Boulton M, Underwood K. Bully/victim problems among middle school children. British Journal of Educational Psychology, 62:73-87, 1992.

120. Whitney I, Smith PK. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. Educational Research, 35(1):3-25, 1993.
121. Mellor A. Bullying: The Scottish experience. Irish Journal of Psychology, 18(2):135-137, 1997.
122. Borg MG. The emotional reactions of school bullies and their victims. Educational Psychology, 18(4):433-444, 1998.
123. Houndoumadi A, Pateraki L. Bullying and bullies in greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. Educational Review. 53(1):19-27, 2001.
124. Kalliotis P. Bullying as a special case of aggression, procedures for crosscultural assessmenty. School Psychology International, 21(1):47-64, 2000.
125. Morrison BE. Regulating safe school communities: being responsive and restorative. Journal of Educational Administration, 41(6):689-704, 2003.
126. Erdur Baker Ö. Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. The Journal of Psychology. 143(1):78-90, 2009.
127. Conway M, Mendelson M, Giannopoulos C, Csank PAR, Holm SL. Childhood and adult sexual abuse, rumination on sadness and dysphoria. Child Abuse and Neglect, 28:393-410, 2004.
128. Yaman E, Eroğlu Y, Bayraktar B, Çolak TS. Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: okul zorbalığı, Akademik Bakış Dergisi, 20:1-17, 2010.
129. Smith PK, Shu S. What good schools can do about bullying: findings form a survey in English schools after a decade of research and action. Childhood, 7(2):93-212, 2000.
130. Owens L, Slee P, Shute R. "It hurts a hell of a lot…" The effects of indirect aggression on teenage girls. School Psychology International, 21(4):359-376, 2000.
131. Tozduman Yaralı K, Özkan H. Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki

ilişkinin incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 20(2):345-361, 2016.

132. Camodeca M, Goossens FA, Schuengel C, Terwogt MM. Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. Aggressive Behavior, 29:116-127,2003.

133. Cramer P & Brilliant MA. Defense use and defense understanding in children. Journal of Personality. 69(2):297-322, 2001.

134. Naylor P, Cowie H, Rey DR. Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. Child Psychology & Psychiatry Review, 6(3):114-120, 2001.

135. Karaman Kepenekci Y, Çınkır Ş. Bullying among Turkish hingh school students. Child Abuse & Neglect, 30:193-204, 2006.

136. Kapcı EG. İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1):1-13, 2004.

137. Yavuzer N. Kişisel gelişmede güven ve öz-saygı kavramı. s. 424-438, İçinde: Yavuzer H. Ana-Baba Okulu Ana-Baba Eğitimi ve Aile İçi İletişim Becerileri. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2017.

138. Tıpırdamaz Sipahi H. İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir, 2008.

139. Hiloğlu S. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009.

140. Pazarbaşı H, Cantez KE. Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (5):267-283, 2019.

141. İleri G. Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s. 46-79, Ankara, 2019.

142. Karagöz Y. SPSS AMOS META Uygulamalı Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği, s. 979-989, 2. basım, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., 2019.
143. Creswell JW, Plano Clark VL. Designing and Conducting Mixed Methods Research (Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi), p. 61-115, 3. baskı, Çeviri editörleri: Dede Y, Demir SB, Ankara, Anı Yayıncılık, 2018.
144. İvrendi, A. ve Erol, A. (2018b). 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu). 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
145. İpek Yükselen A. Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. s. 57-72. İçinde: Gönen M. Çocuk Edebiyatı. Ankara, Eğiten Kitap, 2013.
146. Yavuzer H. Çocuğunuzun İlk 6 Yılı, s. 215-223, 31. basım, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2014.
147. Sarmento R, Costa V. Comparative Approaches to Using R and Python for Statistical Data Analysis, United States of America, IGI Global, 2017.
148. Hogan TP, Benjamin A, Brezinski, KL. Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. Educational and Psychological Measurement, 60(4):523–531, 2000.
149. Carmines EG, Zeller RA. Reliability and Validity Assessment, p. 301, 5th printing, Beverly Hills, Sage Publications Inc., 1982.
150. Gay LR. Educational Evaluation and Measurement, p. 210, 2nd edition, London, A Bell & Howell Company, 1985.
151. George D, Mallery P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, p. 203, 4th edition, Boston, Allyn & Bacon, 2003.
152. Özdamar K. Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi, s. 101, Eskişehir, Kaan Kitabevi, 1999.
153. Doğan M. Çocuklarda çalışma belleği, akademik öğrenme ve öğrenme yetersizlikleri. Türk Psikoloji Yazıları, 14 (27):48-65, 2011.

154. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. s. 95, 25. basım, Ankara, Pegem Akademi, 2018.
155. Çakır K, Şen E. Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (32):57-69, 2012.
156. İrven Ö, Şenler B. ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2):367-379, 2017.

10. EKLER

10.1. Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğretmen,

Bu araştırma İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi tarafından '60-72 aylık çocukların özdüzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi' amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Bu soruların hiçbirinin doğru cevabı yoktur. En doğru cevap, çocuk için doğru olduğunu düşündüğünüz en uygun cevaptır. Soruları eksiksiz, dürüst ve içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın geçerli olması açısından önemlidir. Buradan elde edilecek bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Cevaplarınızla ilgili sizin dışınızda kimseye bilgi verilmeyecek, cevaplarınız bu araştırma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş.Gör. Hilal MERCAN

Prof.Dr. Arzu YÜKSELEN

Çocuğun

Adı Soyadı: **D.N: …..**

Uygulama Tarihi: …../……/……..

Doğum Tarihi: …../……/……..

Takvim Yaşı: Yıl…..ay…..gün…. ☐ 60-66 Ay ☐67-72 Ay

Cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Gelişim Durumu: ☐ N.G. ☐ Ö.G.( ) Ö.G. Tipi……
Devam Ettiği Sınıf : ☐ Karma sınıf ☐ 3 yaş sınıfı ☐ 4 yaş sınıfı ☐ 5 yaş sınıfı
Ne kadar süredir okul öncesi eğitim alıyor? ☐ 0-6 ay ☐ 7-12 ay ☐ 13-24 ay ☐ 25-36 ay ☐ 36 ay ve üzeri
Kardeş Sayısı: ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri
Doğum Sırası: ☐ Tek çocuk ☐ İlk çocuk ☐ Ortanca/ortanca çocuklardan biri ☐ Son çocuk
Yaşanılan İlçe:……
Ailenin Gelir Durumu: ☐ Asgari ücretin altı- Asgari ücret ☐Asgari ücretin üstü
Aile Tipi: ☐ Çekirdek aile ☐ Geniş aile

Anne- Baba Bilgileri		
	Anne	**Baba**
Yaş	☐ 25 yaş ve altı ☐ 26-35 yaş arası ☐36 yaş ve üstü	☐ 25 yaş ve altı ☐ 26-35 yaş arası ☐36 yaş ve üstü

Öğrenim Düzeyi	☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul terk ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ve Üzeri	☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul terk ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ve Üzeri
Çalışma Durumu	☐Çalışıyor ☐Çalışmıyor	☐Çalışıyor ☐Çalışmıyor
Meslek	☐ İşsiz ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Emekli ☐ Çiftçi	☐ İşsiz ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Emekli ☐ Çiftçi
Evlilik Durumu	**Anne**	**Baba**
	☐Sağ ☐Ölü	☐Sağ ☐Ölü
	☐Öz ☐Üvey	☐Öz ☐Üvey

	Kardeş Bilgisi			
	Yaşı	**Cinsiyeti**	**Öğrenim Durumu**	**Sağlık Durumu**
1	☐ 0-36 Ay ☐ 37-72 Ay ☐ 6-11 Yaş ☐ 12-18 Yaş ☐ 18 yaş üzeri	☐Kız ☐Erkek	☐Okula gitmiyor ☐Kreş ☐Anaokulu/Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite	☐ Sağlıklı ☐ Sağlık problemi var
2	☐ 0-36 Ay ☐ 37-72 Ay ☐ 6-11 Yaş ☐ 12-18 Yaş ☐ 18 yaş üzeri	☐Kız ☐Erkek	☐Okula gitmiyor ☐Kreş ☐Anaokulu/Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul	☐ Sağlıklı ☐ Sağlık problemi var

			☐Lise ☐Üniversite	
3	☐ 0-36 Ay ☐ 37-72 Ay ☐ 6-11 Yaş ☐ 12-18 Yaş ☐ 18 yaş üzeri	☐Kız ☐Erkek	☐Okula gitmiyor ☐Kreş ☐Anaokulu/Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite	☐ Sağlıklı ☐ Sağlık problemi var
4	☐ 0-36 Ay ☐ 37-72 Ay ☐ 6-11 Yaş ☐ 12-18 Yaş ☐ 18 yaş üzeri	☐Kız ☐Erkek	☐Okula gitmiyor ☐Kreş ☐Anaokulu/Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite	☐ Sağlıklı ☐ Sağlık problemi var
5	☐ 0-36 Ay ☐ 37-72 Ay ☐ 6-11 Yaş ☐ 12-18 Yaş ☐ 18 yaş üzeri	☐Kız ☐Erkek	☐Okula gitmiyor ☐Kreş ☐Anaokulu/Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Üniversite	☐ Sağlıklı ☐ Sağlık problemi var

10.2. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Sayın ebeveyn,

Çocukların akran merkezli sosyal yeterliği kazanmaları, akran gruplarıyla ilgili sosyal yapı oluşturmaları, okul öncesi dönem boyunca gerçekleşmektedir. Küçük çocukların akran etkileşimi okulöncesi eğitim kurumlarında başlar. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki deneyimleri, onlara güçlü arkadaş ilişkileri kurmalarına, zorbalık gibi saldırganlık davranışlarının azaltmayı öğrenmelerine ve sosyal becerilerini kazanmalarına yardım etmektedir. Çocukları kendi akranları ile bir araya getirerek hem arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır. Çocukların paylaşım ve işbirliği içinde birarada olmalarını destekleyen akran ilişkileri, aynı zamanda kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, sorun çözmelerinde ve problemlerle başa çıkmalarında önemli rol oynamaktadır. Duygusal yetkinliğe sahip duygu düzenleme becerisi açısından güçlü çocuklar, öz-yeterlik duyguları yüksek ve olumlu sosyal davranışları daha fazla olduğundan dolayı kaygı yaratan ya da problem olarak görülen durumlarla etkili bir şekilde baş edebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi bölümü öğretim üyesi Prof.Dr.Arzu YÜKSELEN ve yüksek lisans öğrencisi Hilal MERCAN tarafından yürütülmektedir.

Çalışma için gerekli olan veriler öğretmen tarafından doldurulan '4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği (öğretmen formu)' ve yüz yüze değerlendirmeler sırasında alınan ses kayıtları ile toplanacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde çocuğunuza yaklaşık 30 dakika süren 'zorbalıkla baş etme stratejileri problem hikayeler formu' uygulanacaktır. Bu bölümde resimli çocuk kitaplarındaki resimler üzerinden anlatılan kısa problem hikayelerinin devamını tahmin etmeleri ve hikaye ile ilgili sorulara cevap vermesi istenecektir.

Çalışmaya katılmanız durumunda zorbalıkla baş etme stratejilerini etkileyebilecek faktörlerin anlaşılmasına yardımcı olacaksınız. Böylece çocukların öz düzenleme becerileri ile bu durum arasında bir ilişki kurulmasına katkı sağlayacaksınız.

Bu çalışmanın tüm verileri Hilal MERCAN'ın yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Çalışmaya katılmanız dahilinde çocuğunuza ve size ait kişisel bilgileriniz çalışmanın her aşamasında gizli tutulacaktır.

Formu imzalamadan önce çalışmaya dair sorularınızı lütfen araştırmacıya sorunuz. Daha sonra danışmak istediğiniz hususlar olursa çalışma yürütücülerinden Hilal MERCAN'a 05530728195 nolu telefondan ulaşabilirsiniz.

"Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili sözlü ve yazılı açıklama yukarıdaki adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Çalışmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. ''60-72 Aylık Çocukların Özdüzenleme Becerileri İle Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi'' araştırmasının ön çalışması kapsamında değerlendirme sonuçlarımın bu araştırmada kimlik bilgilerimin gizli tutularak kullanılmasına izin veriyorum."

Katılımcının Velisinin;

Adı-Soyadı: Tarih: İmza:

10.3. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Ö Formu)

4-6 YAŞ ÇOCUKLARINA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (Ö FORMU)

1. **Kıdem yılınız**…… 2. **Yaşınız**: ……. 3. **Sınıfınızdaki çocuk sayısı**:……

4. Mış gibi oyunlar (Evcilik, doktorculuk, tamirci gibi) oynar mı? ( ) Evet ( ) Hayır
Cevabınız "Evet" ise ne kadar sıklıkla oynar:
( ) Hiçbir zaman ( ) Nadiren ( ) Bazen ( ) Sıklıkla ( ) Her zaman

5. Çocuğun matematik becerileri hakkındaki görüşünüz nedir?
( ) Hiç Gelişmemiş ( ) Gelişmemiş ( ) Gelişmekte ( ) Gelişmiş ( ) Çok İyi Gelişmiş

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler.	1	2	3	4	5
3	Kalabalık karşısında kendini ifade eder.	1	2	3	4	5
4	Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi).	1	2	3	4	5
5	Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar.	1	2	3	4	5
6	Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer.	1	2	3	4	5
7	Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi).	1	2	3	4	5
8	Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	1	2	3	4	5
9	İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar.	1	2	3	4	5
10	Bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir.	1	2	3	4	5
11	Tamamlaması gereken bir görevi istememesine rağmen tamamlar.	1	2	3	4	5
12	Birisinin yönlendirmesi olmadan başladığı bir işi tamamlamak için çaba gösterir.	1	2	3	4	5
13	Yapmak istediği bir şey uygun değilse onu yapmaz (Yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yemesi).	1	2	3	4	5
14	Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar.	1	2	3	4	5
15	Bir oyundan alacağı zevki kurallara uyulması gerektiğini bildiği için erteler (Dışarda oynama isteğini soğuk olduğu için erteler).	1	2	3	4	5
16	Bir görevi verilen sürede tamamlar.	1	2	3	4	5
17	Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür.	1	2	3	4	5
18	Eşyalarını koyması gereken yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
19	Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar.	1	2	3	4	5

20	Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar.	1	2	3	4	5
21	Yapılan planları hatırlar (“Yemekten sonra bahçeye çıkacağız” denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5
22	Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi).	1	2	3	4	5

10.4. Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikayeler Formu

ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ
PROBLEM HİKAYELER FORMU

1. O yaz her gün, üç çocuk incecik kumu olan güzel bir sahilde buluşup kumdan kaleler yapıyordu. Tuğçe, Elif ve Can adındaki bu çocuklardan her biri dünyanın farklı bir ülkesinden geliyordu ve yine her gün, Kaan adında başka bir çocuk onları izliyordu. Kumdan kaleler tamamlandığı anda Kaan koşmaya başlıyordu. ‘‘Hayır, olamaz!’’ diye bağırıyordu diğer çocuklar ve Kaan gözlerinin önünde hızlanıyor, zıplıyor ve tüm gücüyle tepinerek kumdan kaleleri yerle bir ediyordu. *(Kalebozan Karlo)*

Sence Kaan neden böyle bir şey yaptı?
……
……
……

Diğer çocuklar kalelerinin bozulduğunu görünce ne hissetmişlerdir?
……
……
…...……
Kaan’ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?
……
……
…...……

Sence bu yaptıkları doğru mu? Yanlış mı?
……
……
…...……
Neden?
……
……
…...……

Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?
……
……
…...……
Neden?
……
……
…...……

Senin oyuncaklarına başka bir çocuk hiç böyle bilerek zarar verdi mi?
……
Nasıl?

……
……
…...……
Neden?
……
……
Sen ne yaptın?
……
……
…...……

Sen hiç başkasının oynadığı oyunu bozdun mu?
……
-Evetse- Neden?
……
……
……
Nasıl?
……
……
……

2. Bir gün okulda göster ve anlat etkinliğinde, Çiko kendi yaptığı aile resmini getirmişti. Çok güzel olduğunu düşünüyordu ama Ares resmi görünce yine kahkahalarla güldü. ‘’ Çok fazla pembe kullanmışsın. Pembe kız rengidir!’’ *(Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor)*

Çiko arkadaşının bu dediğini duyunca ne hissetmiştir?
……
……
……
Ares’in gülmesinden sonra Çiko ne yapmış olabilir?
……
……
……

Ares’in Çiko’nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?
……
……
……
Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?
……
……
……

Sence Ares'in bu yaptığı doğru mu? Yanlış mı?
……
……
……
Neden?
……
……
……

Sen Çiko'nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?
……
……

Neden?
……
……
……

3. Ahmet adında bir çocuk okuldaki arkadaşlarını her gün ittiriyor ve onlara tekme atıyormuş. *(Herkes Alfred'e Bakıyor)*

Ahmet bunu sana yapsaydı sen ne hissederdin?
……
……
……
Sen ne yapardın?
……
……
……
Neden?
……
……
……

Ahmet'in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?
……
……
……
Neden?
……
……
……

4. Dilek, Melis ve Nesrin adında üç kız varmış. Bu üç kız onlarla aynı okula giden ve onlarla arkadaş olmak isteyen Serap'a demişler ki: Eğer bir daha bizim yanımıza gelirken böyle çirkin giyinirsen seninle arkadaş olmayız ve asla oynamayız. *(Arkadaş Baskısı)*

Bu kızlar neden Serap'ı böyle tehdit etmiş olabilirler?
……

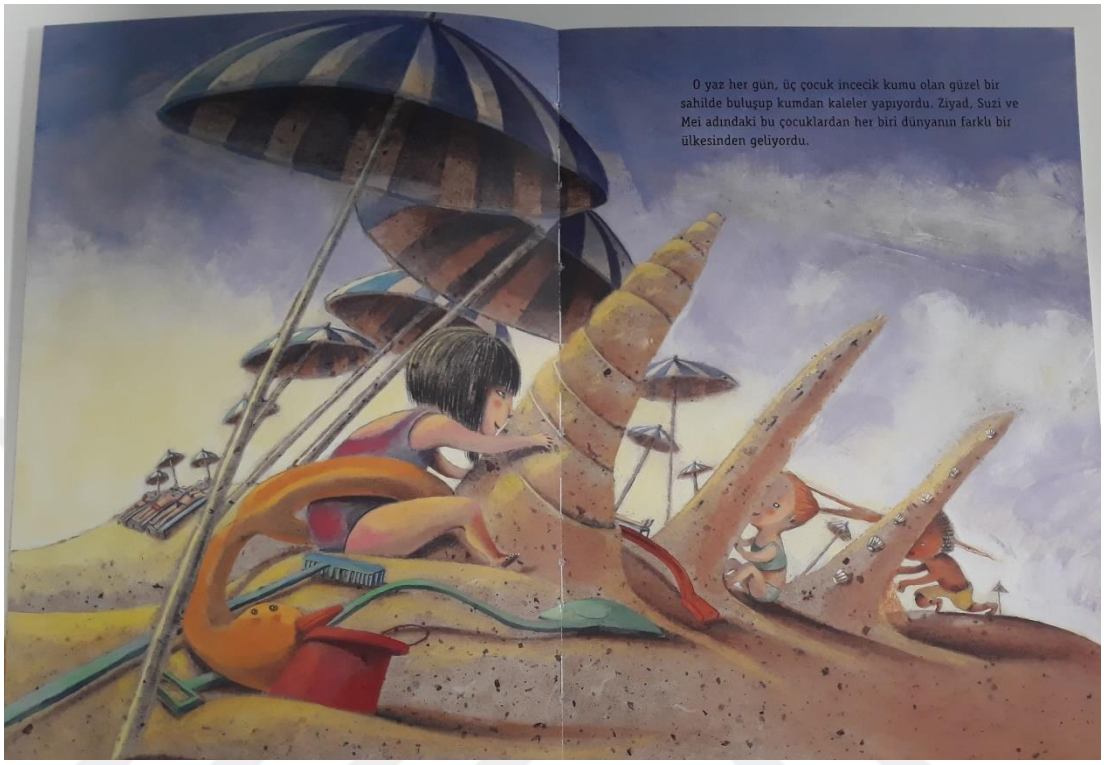
……
……

Sence Serap, kızlar böyle söyleyince ne yapmış olabilir?
……
……
……

Görüşme Notları:

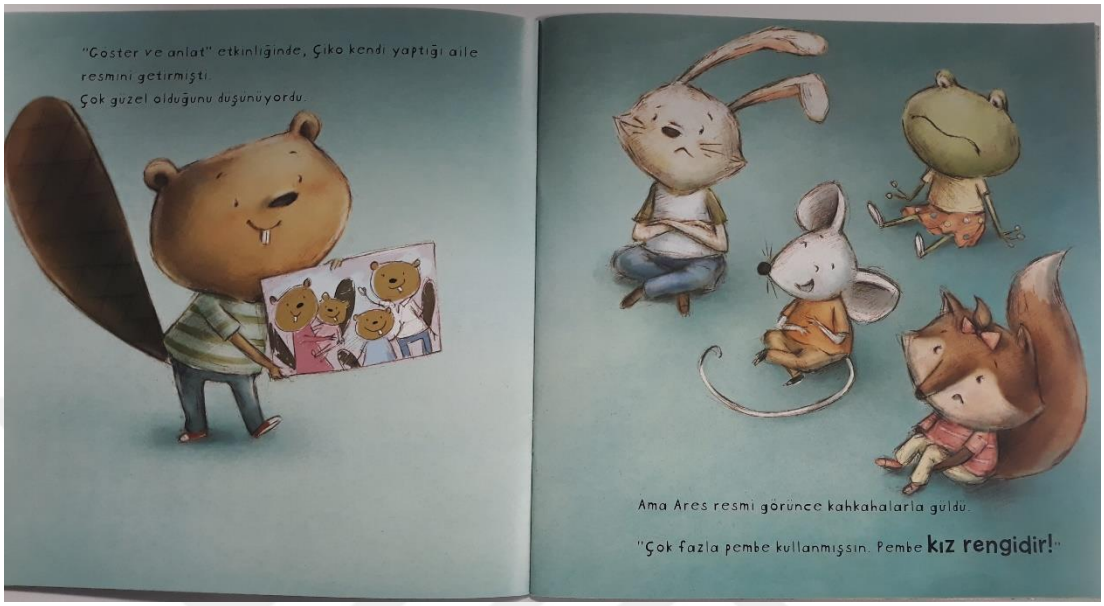
10.5. Hikaye Resimleri

1. Hikaye resimleri





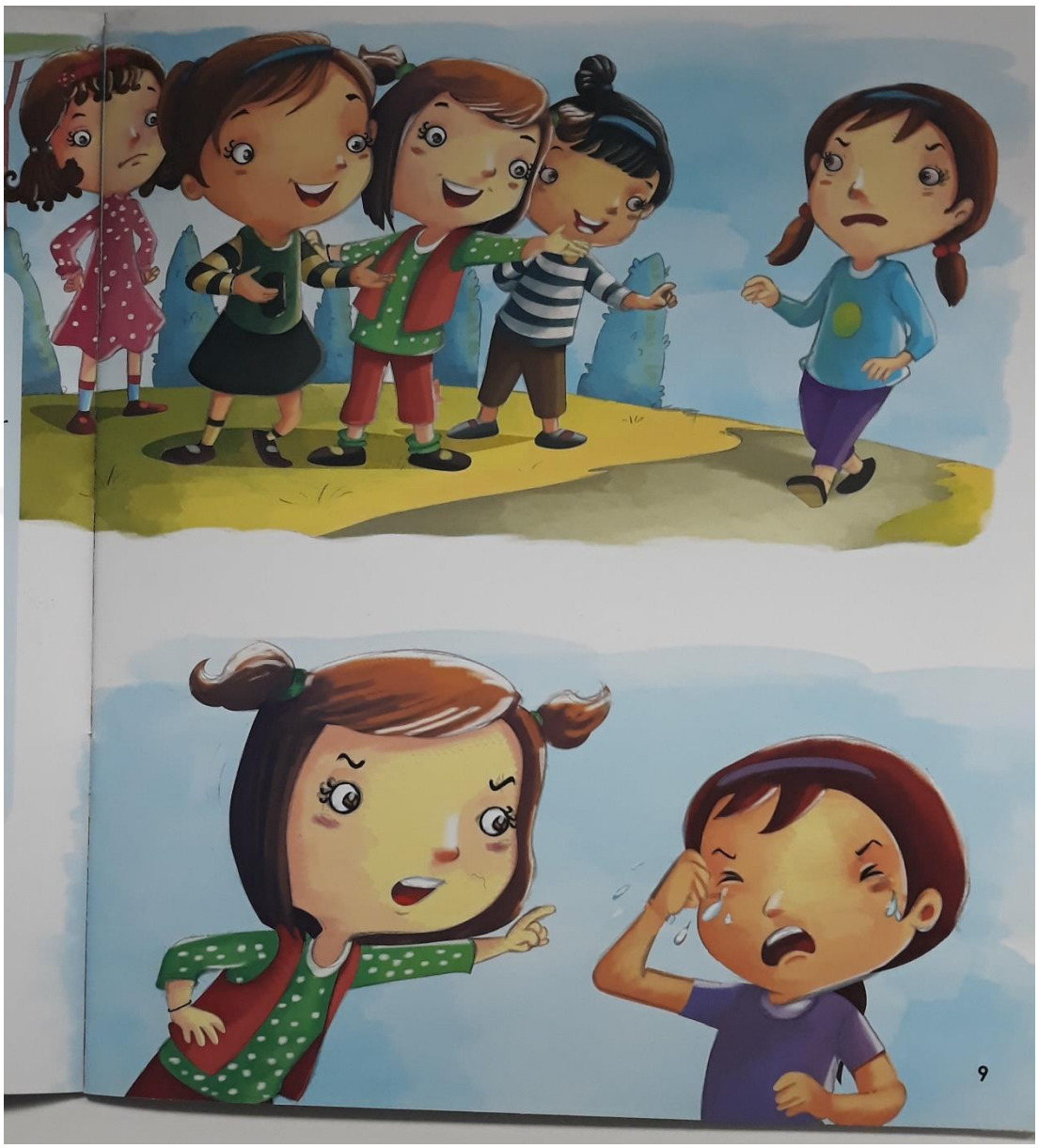
2. Hikaye resimleri



3. Hikaye resimleri



4. Hikaye resimleri



10.6. G*Power 3.1.9.2 Paket Programı Analizi

[4] *-- Thursday, December 19, 2019 -- 18:02:18*

t tests - Means: Difference between two independent means (two groups)

Analysis:	A priori: Compute required sample size		
Input:	Tail(s)	=	Two
	Effect size d	=	0.8
	α err prob	=	0.05
	Power (1-β err prob)	=	0.95
	Allocation ratio N2/N1	=	1
Output:	Noncentrality parameter δ	=	3.6660606
	Critical t	=	1.9893186
	Df	=	82
	Sample size group 1	=	42
	Sample size group 2	=	42
	Total sample size	=	84
	Actual power	=	0.9518269

11. ETİK KURUL ONAYI

MEDİPOL UNV İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

E-İmzalıdır

T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 10840098-604.01.01-E.12650 29/03/2019
Konu : Etik Kurulu Kararı

Sayın Hilal MERCAN

Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz "60-72 Aylık Çocukların Özdüzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi" isimli başvurunuz incelenmiş olup etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

Ek:
-Karar Formu (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa gore Prof. Dr. Hanefi OZBEK tarafından 29.03.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza linkinden 30D0D2E1X1 kodu ile dogrulayabilirsiniz.

İstanbul Medipol Üniversitesi
Kavacık Mah. Ekinciler Cad. No.19 Kavacık Kavşağı - Beykoz
34810 İstanbul

Tel: 444 85 44
İnternet: www.medipol.edu.tr
Ayrıntılı Bilgi İçin : bilgi@medipol.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ					
	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	60-72 Aylık Çocukların Özdüzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Hilal Mercan			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Araş. Gör.			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☐	ÇOK MERKEZLİ ☒	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili
Değerlendirilen Belgeler	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☐ İngilizce ☐ Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	21/03/2019		Türkçe ☒ İngilizce ☐ Diğer ☐
Karar Bilgileri	**Karar No: 253**	**Tarih: 22/03/2019**		
	Yukarıda bilgileri verilen Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna **"oybirliği"** ile karar verilmiştir.			

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK

Unvanı Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile İlişki		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Şeref DEMİRAYAK	Eczacılık	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	
Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK	Farmakoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	
Doç. Dr. İlknur KESKİN	Histoloji ve Embriyoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	
Dr. Öğr. Üyesi Devrim TARAKCI	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☐	H ☒	
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DOĞAN	Psiko-onkoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hikmet ÜÇIŞIK	Biyoteknoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒	K ☐	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	
Dr. Öğr. Üyesi Keziban OLCAY	Endodonti	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐	K ☒	E ☐	H ☒	E ☒	H ☐	

* :Toplantıda Bulunma

12. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	HİLAL	**Soyadı**	MERCAN
Doğum Yeri	ÇANAKKALE/BİGA	**Doğum Tarihi**	14.08.1995
Uyruğu	Türk Vatandaşı	**TC Kimlik No**	
E-mail	hmercan@medipol.edu.tr	**Tel**	0553 072 81 95

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	**Mezuniyet Yılı**
Doktora/Uzmanlık		
Yüksek Lisans		
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	2017
Lise	Bursa Atatürk Anadolu Lisesi	2013

İş Deneyimi

Görevi	**Kurum**	**Süre (Yıl - Yıl)**
1. Araştırma Görevlisi	İstanbul Medipol Üniversitesi	2017- halen devam etmekte
2.		-
3.		-

Yabancı Dilleri	**Okuduğunu Anlama***	**Konuşma***	**Yazma***
İngilizce	İyi	İyi	İyi

Yabancı Dil Sınav Notu								
KPDS	YDS	IELTS	TOEFL IBT	TOEFL PBT	TOEFL CBT	FCE	CAE	CPE
	51,250							

	Sayısal	**Eşit Ağırlık**	**Sözel**
ALES Puanı	72,01604	72,11224	65,29987

Bilgisayar Bilgisi

Program	**Kullanma becerisi**
Office Programları	Çok İyi
Spss istatistiksel analiz yazılımı	İyi