



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA SOSYAL YETKİNLİK VE AKRAN ZORBALIĞININ
ÖĞRETMENLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI
STRATEJİLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep Büşra AKTAŞ

Malatya-2024

T. C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA SOSYAL YETKİNLİK VE AKRAN ZORBALIĞININ
ÖĞRETMENLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI
STRATEJİLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep Büşra AKTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN

Malatya-2024

T. C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA SOSYAL YETKİNLİK VE AKRAN ZORBALIĞININ
ÖĞRETMENLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI
STRATEJİLERE GÖRE İNCELENMESİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SERPİL PEKDOĞAN

HAZIRLAYAN
ZEYNEP BÜŞRA AKTAŞ

Jürimiz tarafından/....../20... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak **Temel Eğitim Ana Bilim** Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1. Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN
2. Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY
3. Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

ONAY

Bu tez İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/....../..... tarih ve/....../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Unvanı Adı Soyadı

Enstitü Müdür

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“3-6 Yaş Çocuklarda Sosyal Yetkinlik Ve Akran Zorbalığının Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Göre İncelenmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Zeynep Büşra AKTAŞ

ÖNSÖZ

Yüksek Lisans eğitimi sürecimde değerli bilgileri, önerileri ve deneyimleri ile bana yol gösteren, çalışmamı yönlendiren, desteğini ve yardımını esirgemeyen, değerli vaktini benim için ayırarak tezime katkılar sağlayan, çalışması ve azmiyle örnek aldığım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'a çok teşekkür ederim. Değerli danışman hocamın anlayışı ve desteği olmasaydı bu tezi tamamlayamazdım.

Değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan, Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY' a ve Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN'e çok teşekkür ederim.

Çocukların ve özellikle kız çocuklarının eğitim haklarının elinden alındığı bu dünyada okul öncesi eğitimden yüksek lisans eğitimime kadar tüm eğitim hayatım boyunca büyük bir özveriyle her daim arkamda duran, maddi ve manevi destekleyen, bugün olduğum konumu borçlu olduğum anneme ve babama ne kadar teşekkür etsem azdır. Yine iyi ve kötü her anımda daima yanımda olan kardeşlerime teşekkür ederim.

Uygulamalarım sürecinde bana gönüllü bir şekilde yardım eden, uygulama formlarını dolduran meslektaşlarıma vermiş oldukları emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Lisans eğitimim sırasında tanıştığım ve o günden beri bana her daim ılık tutan bir yol gösterici olan, yüksek lisans eğitimime başlarken tüm desteği ile beni yüreklendiren ve tüm süreç boyunca beni her zaman destekleyen değerli eşim Öğr. Gör. Dr. Emirhan AKTAŞ olmasa yeniden bu sürece başlamam mümkün olmazdı. Beni yeniden cesaretlendirdiğin ve hayalimi gerçekleştirirken bana eşlik ettiğin, ilgini, alakanı ve anlayışını hep hissettirdiğin için sana minnettarım.

Son olarak bu tezi yazdığım süreçte meydana gelmiş olan ve başta kendi ailem olmak üzere birçok insanın hayatını derinden etkileyen 6 Şubat depremlerinde hayatını kaybetmiş olanları anmak, hala o günün yaralarını sarmaya çalışanlar olduğunu hatırlatmak istiyorum. Memleketim Hatay'ın ve diğer deprem bölgesi illerinin eski günlerdeki hallerine bir önce dönmesini umut ediyorum.

ÖZET

3-6 YAŞ ÇOCUKLARDA SOSYAL YETKİNLİK VE AKRAN ZORBALIĞININ ÖĞRETMENLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI STRATEJİLERE GÖRE İNCELENMESİ

AKTAŞ, Zeynep Büşra
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN
Temmuz-2024, XII+129 sayfa

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 ila 6 yaş aralığında bulunan devlete bağlı okul öncesi kurumlarında eğitim gören 529 okul öncesi dönem çocuğu ve bu kurumlarda çalışan 41 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik puanlarına sahip oldukları, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki, sözel zorbalık puanları ile sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden gerçeklik terapisi modeli ile sosyal disiplin modeli arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden güvengen modeli ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ve davranış değiştirme modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ilgili literatür açısından tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal yetkinlik, Akran zorbalığı, İstemeyen davranışlar, Disiplin modelleri

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SOCIAL COMPETENCY AND PEER BULLYING IN 3-6 YEARS OLD CHILDREN ACCORDING TO THE STRATEGIES USED BY TEACHERS AGAINST UNDESIRE BEHAVIOR

AKTAŞ, Zeynep Büşra

Advisor M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Preschool Teaching

Advisor: Assoc. Dr. Serpil PEKDOĞAN

July-2024, XII+129 pages

In this study, it was aimed to examine the social competence and peer bullying levels of children attending preschool education according to the strategies used by preschool teachers against unwanted behaviours in classroom management. Correlational research model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The sample of the study consisted of 529 preschool children between the ages of 3 and 6, who were educated in state-affiliated preschool institutions, and 41 teachers working in these institutions. Personal information form prepared by the researcher, Social Competence and Behaviour Assessment-30 Scale, Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form and Scale for Determining the Strategies Used by Preschool Teachers Against Undesirable Behaviours in Classroom Management were used as data collection tools. The results of the study showed that girls had higher social competence scores than boys, there was a moderate negative relationship between verbal bullying scores observed by preschool teachers and reality therapy model, which is one of the discipline strategies used by preschool teachers against unwanted behaviours, and there was a moderate positive relationship between verbal bullying scores and anger-aggression, one of the sub-dimensions of social competence, There was a moderate negative relationship between the reality therapy model and the social discipline model among the discipline strategies used by preschool teachers against undesirable behaviours, a moderate positive relationship between the trusting model and the teacher effectiveness and Kounin model among the discipline strategies used by preschool teachers against undesirable behaviours, and a moderate positive relationship between the teacher effectiveness model, Kaonin model and behaviour modification model among the discipline strategies used by

preschool teachers against undesirable behaviours. The results were discussed in terms of the related literature and suggestions were given.

Keywords: Social Competence, peer bullying, undesirable behaviours, discipline models



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.4 Varsayımlar	7
1.6 Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Sosyal Gelişim	9
2.1.1. Okul Öncesinde Sosyal Gelişim	11
2.2. Sosyal Yetkinlik	13
2.2.1. Sosyal Yetkiliğin Alt Kategorileri	16
2.2.2. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler	17
2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik	23
2.3. Akran Zorbalığı	24
2.3.1. Akran Zorbalığı Türleri	27
2.4 İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejiler	30
2.4.1. İstenmeyen Davranışlar	31
2.4.2. Disiplin Modelleri	33
2.5. Sosyal Yetkinlik İle İlgili Araştırmalar	36
2.6. Akran Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar	39
2.7. İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejiler İle İlgili Araştırmalar	41
BÖLÜM III	44
3. YÖNTEM	44

3.1 Araştırmanın Modeli	44
3.2 Evren ve Örneklem	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	49
3.5. Veri Analizi ve Yorumlanması	49
BÖLÜM IV	50
4. BULGULAR VE YORUM.....	50
BÖLÜM V	74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1 Sonuçlar	74
5.2 Öneriler.....	92
5.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	93
KAYNAKÇA	94
EKLER	126

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Zorbalık Biçimlerinin Sınıflandırılması	28
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	45
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	46
Tablo 4. Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları	50
Tablo 5. Okul Öncesi Çocukların Cinsiyet Değişkeni Açısından Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik T Testi Sonuçları	51
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	54
Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Kounin Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	54
Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	55
Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	56
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	56
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	57
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	57
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	58
Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	58
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	59

Tablo 20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	59
Tablo 21. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	60
Tablo 22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	60
Tablo 23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	61
Tablo 24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	61
Tablo 25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	62
Tablo 26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	62
Tablo 27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 28. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	63
Tablo 29. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 30. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyi İle Fiziksel/İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları .	64
Tablo 31. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyi İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 32. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	65
Tablo 33. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	66
Tablo 34. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	66
Tablo 35. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	67
Tablo 36. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	67

Tablo 37. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 38. Okul Öncesi Çocuklarının Yaşları İle Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 39. Okul Öncesi Çocuklarının Yaşları İle Kızgınlık-Saldırganlık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	69
Tablo 40. Okul Öncesi Çocuklarının Yaşları İle Anksiyete-İçedönüklük Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları.....	69
Tablo 41. Okul Öncesi Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 42. Okul Öncesi Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Kızgınlık-Saldırganlık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	70
Tablo 43. Okul Öncesi Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Anksiyete-İçedönüklük Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları	71
Tablo 44. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	71
Tablo 45. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Gözlemlediği Sözel Zorbalık İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Disiplin Stratejilerinden Gerçeklik Terapisi Modeli Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları ...	72
Tablo 46. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Gözlemlediği Sözel Zorbalık İle Kızgınlık-Saldırganlık Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve soruları ve araştırmanın önemi ve özgün değerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Çocuğun tüm gelişim alanları için beyin gelişimi oldukça önemlidir. Beyin gelişiminin hızla gerçekleştiği bu dönemde çocuk çevreden etkilenmeye oldukça açıktır ve bu çevresel etkiler çocuğun gelişimini destekleyici deneyimler içerebileceği gibi olumsuz çevre koşulları ile engelleyici etkilere de sahip olabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Bu bakımdan çocuğun gelişimini imkânların sınırlı olduğu ortamlarda geleneksel yöntemlerle yönlendirmek yerine okul öncesi eğitim yoluyla zengin öğrenme fırsatları sağlayarak, çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişimini desteklemek gerekmektedir (Woolfolk, 1998). Okul öncesi dönemde çocukların beyin gelişimi oldukça hızlıdır. Bu dönemde çocuğun farklı yaşantılarla birçok gelişim alanında deneyim kazanmasına fırsat tanınması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim bütün gelişim alanlarında çocuğun desteklenerek yaratıcılığının, kişilik yapısının, benlik algısının, iletişim becerisinin, sosyal ve duygusal uyumunun gelişimine de katkı sağlayacaktır (Kuru, 2020).

3-6 yaş sosyal gelişim için çok önemlidir. Bu yaş döneminin gelişimsel görevleri arasında sosyal becerilerin ve olumlu sosyal davranışların kazanılması yer almaktadır. Bu dönemde çocukların sosyal becerileri öğrenebilmesi onların gelecekte okula uyum sağlamalarını ve akademik başarılarını artırabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Gülay-Ogelman, 2016a). Çocuklar için eğitime başlamadan önce ebeveynleri, bakım verenleri ve bazı akranları çok önemli iken eğitim öğretime dâhil olmalarından sonra öğretmenler ve akran grupları da önemli hale gelir (Semrud-Clikeman, 2007).

Okul öncesi döneminde çocukların eğitime başlaması ile birlikte yeni tanıştığı öğretmenleri ve akranları ile iyi iletişim kurabilmesi ve okul ortamına uyumu önemlidir. Çocuklar bu dönemde diğer akranları ile oyun oynamayı, oyun kurmayı öğrenirler ve bu yeni süreç çocuklarda duygusal düzenleme, paylaşım, çatışma yönetimi ve atılganlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Çocukların

etkili iletişim kurmayı öğrenmeleri, sosyal etkileşimlerinde kurdukları iletişimde uyum sağlayıcı hedefler belirlemeleri ve buna yönelik davranışlarda bulunmaları sosyal yetkinlik düzeylerinin gelişmesi için önemlidir (Stichter, vd., 2007).

Sosyal yetkinlik, bireyin çevresindeki diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri başarılı bir şekilde sürdürme olarak ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle sosyal yetkinlik, insanın yaşadığı toplumdaki diğer insanlarla kişilerarası ilişkilerini destekleyecek duygu ve davranışların sergilenmesini sağlayan becerilerdir. Bu açılarından bakıldığında sosyal yetkinlik; insanlardaki sosyal becerileri ve bu sosyal becerileri ilişkilerinde gösterebilmeleri için öz düzenleme, organizasyon yapma, planlama ve karar verme becerilerini içermektedir (Cohen, vd., 2006; Kostelnik, vd., 2016).

Sosyal yetkinliğin ölçütleri incelendiğinde; okul başarısı (öğretmen kabulü, akademik başarı, vb.), akranlarla olumlu sosyal ilişki, akran kabulü ve arkadaşlık kurma, okul ortamına uyum gibi durumlar öne çıkmaktadır (Christensen, vd., 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocukların arkadaşları ile kurduğu ilişkiler sosyal beceriler ile doğrudan, sosyal yetkinlik ve uyumlu davranışlar ile dolaylı etkileşim halindedir. Akran ilişkileri içerisinde sergilenen sosyal beceriler sosyal yeterliliğin gelişmesine katkıda bulunacak ve uyumlu davranışlar artacaktır. Böylece sosyal yeterliliğe ve uyumlu davranışlara sahip olan çocuklar akranları tarafından kabul edileceklerdir (Gülay Ogelman, 2016a). Okul öncesi dönemde çocuklar duygularını düzenlemekte ve bulunduğu duruma uygun davranışı sergilemekte zorlanabilirler. Eğer çocuk duygularını düzenlemekte sorun yaşarsa dürtüsel ve saldırgan davranışların çocuk tarafından sergilenmesine neden olup çocuğun uygun sosyal ilişkiler kurmasını ya da sürdürmesini olumsuz etkileyebilir. Bu durum çocukların saldırganlık, kırgınlık, içe dönüklük ve anksiyete gibi davranışlar sergilemesine yol açabilir (Çorapçı, vd., 2010; Yavuzer, 2017). Alan yazına bakıldığında çocukların, okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik becerilerinin düşük olması onların çocukluk yıllarında duygusal ve davranışsal problemler yaşamalarına, yetişkinlik döneminde ise kişilerarası ilişki kurmalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Yani çocukluk yıllarında sosyal yetkinliğin yeterli şekilde gelişmemesi hem çocuğun bugünü hem de geleceğini etkileyebilmektedir (Ladd, 1999; Zhang, vd., 2014).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların gelişimlerini destekleyen akran ilişkileri çocukları hayata hazırlamak gibi olumlu kazanımlar sağlasa da saldırganlık, zorbalık gibi olumsuz etkilere sahip olabilmektedir. Bu anlamda olumlu akran ilişkilerinin yanı sıra olumsuz akran ilişkilerinin de olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Günay, 2011).

Okul öncesi dönemde çocuklar arkadaşlıklar kurmayı ve sürdürmeyi, düzenli oyun grupları oluşturmayı ve sosyal beceriler geliştirmeyi öğrenmektedirler (Gülay Ogelman, 2016b). Bu dönemde çocuklar bu tarz olumlu sosyal becerileri edinmenin yanı sıra zorbalık davranışları da sergilemeye başlayabilmektedirler. Kirves ve Sajaniemi (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde zorbalık davranış kalıplarının ve zorbalığa ilişkin rollerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Olweus (1993) akran zorbalığını, akranlar arasında güçlü olanın daha güçsüz olana karşı kasıtlı ve sürekli olarak olumsuz eylemler sergileme durumu olarak tanımlamıştır. Akran zorbalığı çocukların gelişim süreci için önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir ve çocukların en sık karşılaştığı istismar biçimlerinden biridir (Kirves ve Sajaniemi, 2012). Okul öncesi dönemde zorba davranışlar sergileyen çocuklar yetişkinlikte de bu davranışlarını devam ettirebilmektedirler. Ayrıca erkek çocuklarının kızlara oranla diğer çocuklara daha fazla zorbalık uyguladığı yapılan bazı araştırma sonuçlarında görülmüştür (Kirves ve Sajaniemi, 2012). Akran zorbalığının okul öncesi dönemde ortaya çıkabildiği göz önünde bulundurularak ve bu davranışların ilerleyen yaşlarda da sergilenmesini engelleyebilmek için çocukların erken yaşlarda sergiledikleri saldırgan davranışların yakından takip edilmesi önemlidir (Gülay Ogelman, 2016a).

Çocuklar sosyal öğrenme yolu ile çevresinde gördüğü kişilerin davranışlarını öğrenebilirler. Bu sebeple evde aile üyelerinin, okulda öğretmenin doğru sosyal davranışlar sergileyerek çocuklara örnek olarak ayrıca önem arz etmektedir (Çiftci-Topaloğlu, 2013). Öğretmen, çocukların doğru davranışları sergilemeleri için yapacağı yönlendirmeleri etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirebilir. Sınıf yönetimi tanımlaması geleneksel bakış açısı ile sınıfın öğretmen tarafından kontrol edilmesini ifade ederken (Başar, 2016; Turan, 2020) çağdaş bakış açısına göre; çocukların olumlu, güvenli bir ortamda kendi davranışlarını anlama ve yönlendirme becerilerinin öğretmen tarafından desteklenmesini vurgulamaktadır (Sadık, 2018). Sınıf yönetimi sınıfın fiziksel düzeni, plan-program faaliyetlerinin yönetimi, zaman, ilişki düzenlemeleri ve son olarak davranış

düzenlemelerinden oluşan beş boyuta sahiptir. Bu beş boyutlu yapı içinde öğretmen davranış düzenlemeleri ile istenmeyen davranışların önlenmesi, eğitim ortamının istenen davranışları destekleyici hale getirilmesini, olumu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlayabilir (Başar, 2016).

Öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının çok sık bir biçimde davranış problemleri sergilediklerini gözlemleyebilmektedir. Sıklıkla karşılaşılan istenmeyen davranışlar yalan söyleme, başkalarının eşyasını izinsiz alma, alay etme, ağlama, kıskançlık, hırçınlık, küfür etme, saldırgan davranışlar sergileme ve zorbalık gibi davranışlardır (Güder, vd., 2018). İstenmeyen davranışlar aynı zamanda akran zorbalığında zorba rolünde olan çocukların özellikleri ile de benzerlik göstermektedir (Gülay-Ogelman, 2016b). Zorba olarak tanımlanan çocuklar, yalnızca akranlarına karşı değil ebeveyn ve öğretmenlerine karşıda saldırgan davranabilirler (Stephens, vd., 1995). Zorba çocukların duygusal davranış problemleri yaşadıkları, akademik başarılarının düşük olduğu ve yetişkinlik yıllarında iş yaşamında da başarılı olmadıkları görülmüştür (Carney ve Merrell, 2001). Akran zorbalığının okul öncesi dönemde ortaya çıkabildiği göz önünde bulundurularak ve bu davranışların ilerleyen yaşlarda da sergilenmesini engelleyebilmek için çocukların erken yaşlarda sergiledikleri saldırgan davranışların yakından takip edilmesi önemlidir (Gülay-Ogelman, 2016b). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları yakından takip etmesi ve azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik kendine ve sınıfına uygun sınıf yönetim modelini araştırıp uygulaması gerekmektedir (Taşkaya, 2020).

Bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları stratejilerin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular ile alt amaçlara cevap aranmıştır:

- 1- 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların

akran zorbalığı ve sosyal yetkinlik düzeyleri çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetiminde kullandığı stratejiler öğretmenlerin yaş, çalışma süresi, sınıfta bulunan öğrenci sayısı ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri, akran zorbalığı düzeyleri ve okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- 5- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejiler 3-6 yaş döneminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların akran zorbalığı düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemindeki çocuklar okul ortamına girerek aile ve aile çevresi dışında ilk kez sosyal ilişki kurmaya başlarlar. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında edinmiş olduğu deneyimler sosyal ilişkilerinin kalitesini etkilemektedir (Aral, vd., 2000; Baran, 2011; Yavuzer, 2017). Eğer çocuk uygun yaşantısal deneyimlere sahip olursa diğer insanlarla uyumlu ve tutarlı ilişkiler kurabilir (Aydın, 2016).

Psikososyal gelişim kuramına göre 3-6 yaş arası çocuklar girişimciliğe karşı suçluluk dönemindedirler. Bu çağdaki çocukların gelişimleri olumlu şekilde devam ettirdiklerinde girişimcilik düzeylerinin artması, kurmuş oldukları ilişkilerde girişimci olmaları beklenmektedir. Ancak bu gelişim döneminde azarlanan veya engellenen çocukta suçluluk duygusu oluşacaktır. Anne-babası ya da öğretmeni tarafından girişkenliği cezalandırılan çocuk şimdi ve gelecek yaşamında davranışlarının hatalı olduğunu düşünüp suçluluk duyabilir (Senemoğlu, 2018).

Okul öncesi eğitim döneminde sosyal gelişimi devam eden 3-6 yaş arasındaki çocukların arkadaşları ve öğretmenlerinden etkilenmesi doğal bir süreçtir. Bu aşamada okul öncesi eğitim alan çocukların akran zorbalığı ile karşılaşması onları olumsuz anlamda etkileyebilir (Crick, vd., 1999; Krygsman ve Vaillancourt, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri etkili olmazsa bu tür davranışlar artış gösterebilir. Bu durum eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir, aksaklıklar yaratabilir (Güder vd., 2018), sınıf iklimi öğrencileri geliştirici bir hal almaktan çıkabilir ve çocukların sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Saracho, 2017).

Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığı ile başa çıkma stratejileri (Reunamo, vd., 2015), duyguları yönetme becerileri (Gültekin-Akduman ve Özasan, 2018), öz düzenleme (Ural vd., 2020), psikolojik sağlamlık (Gün ve Gültekin-Akduman, 2022), empatik kaygı (Camodeca ve Coppola, 2016), sosyal beceriler (Korkut ve Özyürek, 2023), dijital oyun bağımlılığı eğilimi (Bağcı-Çetin, 2023), savunma davranışı (Swit, vd., 2023) gibi bireysel faktörler; anne baba tutumları (Ünal, 2015, annelerin duygusal zekası (Pektane- Gülmez, vd., 2019), ebeveynlerin tepkileri (Humphrey ve Crisp, 2008) ebeveynlerin görüşleri (Harcourt, vd., 2014) gibi ailesel faktörler incelenmiştir. Yurtdışı alan yazınında akran zorbalığını öğretmenler ile ilgili değişkenlerle inceleyen birçok çalışma (Cameron ve Kovac, 2016; Camodeca ve Coppola, 2019; Goryl, 2013; Swit, 2018) yapılmış olmasına rağmen Türkiye’de öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar daha azdır. Türkiye’de okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ile ilgilidir (Aksoy, 2019; Balcı ve Kishalı, 2024; Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Özgöker ve Gürşimşek, vd., 2023; Tepetaş, vd., 2010; Tanrıkulu, 2020). Öğretmenlerin kullandığı stratejiler ile akran zorbalığının ilişkili olduğuna dair araştırmalar ilgili literatürde yer almaktadır (Atış-Akyol, vd., 2018; Rahmawati, vd., 2024; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Temiz, 2020). Ancak bu araştırmalardan hiçbiri öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetiminde kullandığı stratejileri akran zorbalığı ile ilişkili olarak incelenmemiştir.

Akran zorbalığı öğretmenler için çocukların sergileyebileceği istenmeyen davranışlardandır. Bu nedenle öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetiminde kullandığı stratejiler akran zorbalığının seyrini etkileyebilecek bir faktör olarak düşünülebilir. Öğretmelerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı

kullandıkları stratejiler ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemek öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale etme süreçlerini açığa çıkaracak ve öğretmenlerin bu süreçteki rolünün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çocukların gelecek yaşamlarının bir kısmını okul öncesi dönemde kurmuş oldukları akran ilişkileri ve sosyal yeterlilik düzeyleri tarafından şekillenmektedir (Ladd, 2008). Bunun yanı sıra etkili akran iletişimine sahip çocukların yani sosyal açıdan yetkin olan çocukların akademik başarısının da yüksek olduğu görülmüştür (Hampton ve Fantuzzo, 2003). Levine ve Tamburrino (2014), yaptıkları çalışmada tutarlı ve net müdahaleler yolu ile çocukların pozitif akran ilişkileri kurabilecekleri, güvenli ve sağlıklı sınıf ikliminin oluşturulabileceği sonucuna ulaşmışlardır. McGoeve ve diğerleri (2023), ise yaptıkları çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çocukların istenmeyen davranışlarda bulunduklarında öğretmenlerin verdikleri tepkiler çocukların problemleri davranışı değiştirmesini etkileyen bir durumdur. Bu araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve okul öncesi dönemde görülebilen problemleri davranışlardan biri olan akran zorbalığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler açısından incelenmesi öğretmenlerin hangi stratejileri seçmesi açısından önemli görünmektedir. Bu açıdan bakıldığında 3- 6 yaş döneminde okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik, akran zorbalığı düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik kullandığı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında eğitim alan 3- 6 yaş çocuklarına ilişkin değerlendirmeler öğretmenlerin algısı ile sınırlıdır. Elde edilen veriler ölçme araçlarının ölçütleri ile sınırlıdır.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgi formunu ve ölçme araçlarını doldururken objektif oldukları varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Yetkinlik: Kişilerin diğer insanlarla kurduğu etkileşimlerde ortam ve duruma uygun sosyal becerileri seçip kullanabilmesidir (Ömeroğlu, vd., 2014).

Akran Zorbalığı: Akranlar arasında güçlü olanın daha güçsüz olana karşı kasıtlı ve sürekli olarak olumsuz eylemler sergileme durumudur (Olweus, 1993).

İstenmeyen Davranış: Eğitim ve öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz olarak etkileyen ve karışıklığa neden olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak tanımlanır (Karatay, 2019).



BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bilgileri ve ilgili araştırmalar yer almaktadır

2.1 Sosyal Gelişim

İnsanlar dünyaya geldikten sonra anneleri ile ilişki kurmak için çabalayan varlıklardır. Bebeğin annesi ile kurmaya çalıştığı bu ilişki insanın ilk sosyalleşme adımları olarak kabul edilebilir. İnsan, doğası gereği anne ve babası ile başlattığı etkileşim çabasını diğer aile üyelerine ve çevresine yönelterek sosyalleşmeye çalışır. Yaşam boyu kurduğu sosyal ilişkiler ile hem çevresindeki insanları etkiler hem de onlardan etkilenir.

Sosyal kavramı Türkçe 'ye Fransızca "social" kavramından geçmiştir. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde (2024) sosyal kelimesi sıfat olarak kullanılmakta toplumsal veya uyumlu insan anlamlarına gelmektedir. İnsanlar tarih boyunca doğanın dünya üzerindeki yıkıcı etkilerinden daha az etkilenmek ve hayatta kalabilmek için topluluklar oluşturarak yaşamışlardır. Dili de toplumdaki diğer bireylerle etkileşimin gereği olarak geliştirmiş ve kullanmışlardır. İnsanların hayatta kalabilmek için kurmak zorunda olduğu toplulukların birbirleri ile olan etkileşimleri her zaman sağlıklı sonuçlar vermemiştir. Aynı topluluğun üyeleri arasında veya farklı topluluklar arasındaki çıkar çatışmaları insanların birbirlerini yok etmeye çalışmasına da zaman zaman sebebiyet verebilmiştir. O halde kişinin topluluk içinde veya farklı toplulukların birbirleri ile kurduğu etkileşimin sağlıklı şekilde olması yaşanan çıkar çatışmalarının başarılı şekilde çözülmesini sağlayabilir (Haviland, vd., 2008). Bu durum insanların iletişim kurduğu kişilerle etkileşiminin niteliğini sorgulamak gerektiğini düşündürmüştür ve sosyal gelişim kavramı ile ifade edilmiştir.

Sosyal gelişim, kişinin içinde yaşadığı grup tarafından kabul edilebilir davranışları öğrenme ve kullanma süreci olarak tanımlanmıştır. İnsanların ilk sosyalleşme çabaları bebeklik döneminde başladığı için insanın sosyal gelişimi, bilim insanlarınca bebeklikten başlanarak incelenmeye başlanmıştır. İnsanların sosyal bir ortamda var olabilmeleri için önce kendilerine ilişkin bir benliğe ihtiyaçları vardır. Benlik, insanın kendini dış dünyadaki diğer insanlarla benzerlik ve farklılıklarını kavrayarak oluşturduğu kendiliğidir. Benliğin gelişmesi diğer insanlarla sosyalleşmenin gelişmesini de sağlayan bir unsur olarak kabul edilebilir. Sosyalleşme, kişinin bulunduğu grubun kurallarına ve

değerlerine uygun hareket etmeyi öğrenerek o gruba uyum sağlaması olarak tanımlanabilir. İnsanın kendi yaşına göre içinde yaşadığı grup veya toplumun kural ve değerlerine gösterdiği uyum sosyal olgunluk olarak ifade edilir. Uyum arttıkça sosyal olgunluk da artmaktadır. İnsanın yaşadığı grup veya topluluğa uyum sağlaması o toplumdaki kültürel özellikleri kendisinin de benimsemesi ile mümkün olur. O halde sosyal gelişimi kişinin benlik gelişimi, sosyalleşme çabaları, sosyal olgunluğu ve kültürel özellikleri benimsemesi gibi faktörler etkileyebilmektedir (MEB, 2013b; Parke, vd., 2019; Rubin, vd., 2009; Santrock, 2014).

Çocukluk döneminde bir insanın sosyal gelişimi ailesi veya bakım verenleri ile kurduğu ilişkiden doğrudan etkilenebilmektedir. Anne ve babanın çocuk ile kurduğu etkileşim çocuğun ilk sosyalleşme deneyimini oluşturur. Bu süreçte anne ve babasının kendisi ile kurduğu etkileşimi sosyal öğrenme yolu ile öğrenmeye çalışan çocuk anne ve babasını veya diğer aile üyelerini taklit ederek o grubun bir parçası olmaya başlar. Erik Erikson geliştirdiği psikososyal gelişim kuramı ile insanın sosyal gelişim sürecini yaşam dönemlerinin tümünü hesaba katarak incelemeye çalışmıştır. Erikson'a göre insanların 0-1,5 yaş aralığında temel güveni, 1,5-3 yaş arasında özerkliği, 3-6 yaş arasında girişimciliği, 6-12 yaş arasında başarılı olmayı, 12-18 yaş arasında kimlik kazanmayı, 18-45 yaş arasında yakınlık kurabilmeyi, 45-65 yaş arasında üretkenliği, 65 yaş ve sonrasında ise benlik bütünlüğünü sağlayabilmesi sosyal gelişim süreçlerinin başarı ile geçildiğinin göstergesi olarak değerlendirilir. Her gelişimsel dönem beraberinde bir gelişim krizini doğurur ve insandan beklenen bu krizi çözerek sosyal olgunluğunu artırmaya çalışmaktır (MEB, 2013b; Parke, vd., 2019; Santrock, 2014).

Bir diğer bilim insanının Abraham Maslow'da insanın ihtiyaçları üzerine çalışarak sosyal gelişimin sağlıklı şekilde ortaya çıkması için bazı ihtiyaçların giderilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Maslow'a göre insanların ilk olarak beslenme, uyku, boşaltma ve üreme gibi ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bu ihtiyaçlar insanların hayatta kalmasını sağlayacak temel gereksinimlere göre belirlenmiştir. Hayatta kalmayı başarabilen insan için ikinci adım güven ihtiyacının karşılanmasıdır. İnsanın güven ihtiyacı ilk olarak çevresindekiler genellikle de bakım veren kişiler yani anne ve baba tarafından karşılanmaktadır. Bu ihtiyacında karşılanması insanın ait olma ve sevmeye ihtiyacına geçilmesini sağlar. İnsanlar bir gruba ait olmak ve o gruptaki kişilerle kurduğu ilişkiler ile sevmek ve sevilme ihtiyacını gidermek isterler. Bu en başta ailenin daha

sonra ise toplumun oluşmasını ve ilişkilerin sürdürülmesini sağlayan önemli güçlerden biridir. Bu ihtiyacın da karşılanması insanın sosyal çevresi içerisinde statü kazanma ihtiyacına geçilmesini sağlar. İnsanların bir meslek sahibi olması ve bu meslekle birlikte yaptığı işlerle statü kazanması bu süreçteki ihtiyaçların karşılanması için gerçekleştirilen eylemlerdendir. İnsanlar içinde yaşadıkları grup ya da topluluk tarafından statü sahibi olarak görünmeyi önemsemektedir. Bu ihtiyaçtan sonra Maslow son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacından bahsetmektedir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacını insanın gelebileceği son adım ve nihai bir hedef olarak sunan Maslow, bu ihtiyacı insanın kendine dair benlik oluşturma sürecini tamamlaması olarak da ifade eder. Buna göre kendini gerçekleştiren insan kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olan, kendini ve diğer insanları özel ve önemli olarak gören, kendini düşündüğü kadar beraber yaşadığı diğer insanları ve canlıları da düşünebilen, onlarla empati kurabilen sosyal çevreye uyum düzeyi artmış insanı tarif etmektedir (MEB, 2013b; Parke, vd., 2019; Santrock, 2014).

Anlaşılabileceği üzere sosyal gelişim aileden başlayarak insanın etkileşim kurduğu akraaba, arkadaş gibi sosyal grubun diğer üyeleri ile etkileşimi içerisinde gelişen bir yapıya sahiptir. Özellikle çocukların sosyal gelişimleri için büyük öneme sahip olan ikinci yer akranları ile iletişim kurmaya başladığı okul ortamıdır. Çocuklar okulda sadece akademik anlamda eğitilmemektedir. Okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri çocuğun topluma uyum sağlaması için kullanılır (Parke, vd., 2019; Santrock, 2014). Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre (1973) Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarında ve temel ilkelerinde öğrencilerin topluma uyum sağlaması vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında çocukların okullarda sosyalleşmeleri için arkadaş edinebilmeleri, grup oluşturmaları ve bir gruba katılabilmeleri, grup içi veya gruplar arası yaşanabilecek çatışmaları sağlıklı yollardan çözebilmeleri, iş birliği yapabilmeleri, aralarındaki rekabeti kendilerine ve diğerlerine zarar vermeden sürdürebilmeleri ve karşı cins ile ilişki başlatıp sürdürebilmeleri önemli görünmektedir (Rubin, vd., 2009).

2.1.1. Okul Öncesinde Sosyal Gelişim

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerini etkileyen faktörlere bakıldığında bu faktörlerin arasında yeterli beslenme, ebeveynlerin çocuklara yönelik olumlu davranışları, ebeveynlik becerileri, çocukların maruz kaldığı sosyal ve kültürel çevre olduğu görülür (Pem, 2015). Bu faktörlerin yanında sosyal gelişimi etkileyen faktörler ise mizaç (Sanson, vd., 2002), cinsiyet (Golombok ve Hines, 2002), çocuk bakımı, okul

öncesi eğitimi (Howes ve James, 2002), aile ve akran ilişkileri (Parke, vd., 2002) olarak belirlenmiştir.

Zembat, vd. (2018) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptıkları araştırmalarında sebatkârlık mizaç özelliğinin sosyal beceri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buğan, vd. (2022) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde mizacın sosyo-duygusal gelişime etkisi olduğunu ifade etmiştir. Yurt dışı alan yazının da mizacın sosyal gelişime etki ettiği çalışma literatürde yer almaktadır (Rothbart, vd., 1994; Sanson, vd., 2004).

Sosyal gelişimin cinsiyet açısından incelendiği araştırmalara bakıldığında okul öncesi dönemde kızların sosyal becerilerin erkeklerden daha fazla olduğu farklı çalışmalarda görülmüştür. Örneğin Hajovsky, vd. (2022) okul öncesinden altıncı sınıfa kadar kızların sosyal becerilerinin erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mohamed (2018) de okul öncesi dönemde öğretmen-öğrenci ilişkisinin sosyal beceriye etkisini incelediği çalışmada cinsiyetin rolü olduğunu, kız çocuklarının öğretmenleri ile ilişkilerinin erkek çocuklarına göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu ve cinsiyetin sosyal becerileri etkilediği Gomes ve Pereira'nın (2014) araştırmasında da belirtilmiştir.

Sosyal gelişimde etki eden başka bir değişken olan çocuk bakımına yönelik bir araştırmada da çocuk bakımının sosyal gelişimi etkilediği görülmüştür (Ishimine, vd., 2010). Çocuk bakımı genellikle ebeveynler tarafından gerçekleştirilmektedir. Gürbüz ve Kıran (2018) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri anne tutumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu araştırmaya göre annelerinden demokratik ve izin verici tutum gören okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri, annelerinden otoriter ve aşırı koruyucu tutum gören çocuklara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Turner ve Harris (1984) de anne babaların izin verici ve koruyucu tutum sergilemelerinin çocuğun sosyal gelişimine olumlu etki edebileceği fikrini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz-Bolat (2018) 4-5 yaş arasındaki çocukların sosyal becerileri ile ebeveyn tutumları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca anne babası ile birlikte yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının sadece annesi ile yaşayan çocuklara göre sosyal becerilerden biri olan iletişim becerilerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Acun-Kapıkıran, vd., 2006).

Son olarak sosyal gelişimde okul öncesi eğitiminin ve akran ilişkilerini üzerinde durulmuştur. Okul öncesinde eğitim alan çocukların incelendiği bir araştırmada eğitim alma süresi ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya göre iki yıl okul öncesi eğitim alanların sosyal beceri puanlarının bir yıl eğitim alanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu göstermektedir (Acun-Kapıkıran, Bora-İvrendi ve Adak, 2006). 5-6 yaş arasındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada sosyal problem çözme becerileri yüksek çocukların sosyal problem çözme becerisi düşük çocuklara göre akranları ile ilişki kurarken daha az çekingenlik gösterdikleri, daha çok sosyal kabul tepkisi aldıkları, daha iyi problem çözebildikleri görülmüştür. Sosyal gelişime etki eden sosyal problem çözme ile akran ilişkileri ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu ifade edilmiştir (Özmen, 2013). 48 ila 72 ay arasındaki çocuklarla yapılan başka bir araştırmada da sosyal becerisi yüksek olan çocukların akran ilişkilerinde olumlu tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Sosyal becerisi düşük olan çocuklar akranları ile olumsuz ilişkiler kurarak yalnız kalmayı tercih etmişlerdir (Dinçer vd., 2019).

2.2. Sosyal Yetkinlik

Sosyal gelişim süreci aynı zamanda bireylerin kendi gelişim dönemlerine göre bazı sosyal becerileri de kazanmaları anlamına gelmektedir. Sosyal beceri, kişinin diğer insanlarla iletişim kurabilmesi, iletişimi sürdürebilmesi ve yaşadığı problemleri çözebilmesini sağlayan davranışlar olarak tanımlanabilir. Sosyal becerilerin öğrenilmesi için okullarda sosyal beceriyi artıracak etkinlikler yapılmaktadır (Ömeroğlu, vd., 2014). Bu etkinliklerin başladığı okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceri kazanımlarından bazıları şunlardır (Ömeroğlu, vd., 2014, ss. 15-21): *“Başkalarıyla selamlaşabilme, akranlarına ismiyle hitap edebilme, kendini tanıtabilme, tanıdığı kişileri başkasına tanıtabilme, olumlu davranışlara karşı teşekkür edebilme, zor durumlarda yardım isteyebilme, arkadaşlarının duygularını anlayabilme, akran gruplarına katılabilmek, istemediği durumlara karşı hayır diyebilme.”* Bu kazanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal gelişim için sosyal becerilere, sosyal becerilerin davranışlara yansıyabilmesi için de sosyal yetkinliğe ihtiyaç vardır.

Literatürde sosyal yetkinliğin farklı tanımları yapılmıştır. Ömeroğlu, vd.,’ne (2014) göre sosyal yetkinlik, kişilerin diğer insanlarla kurduğu etkileşimlerde ortam ve duruma uygun sosyal becerileri seçip kullanabilmesi olarak tanımlanmıştır. Del Prette ve

Del Prette'e (2021) göre sosyal yetkinlik, kişinin hedeflerine, durumun ve kültürün taleplerini yerine getirerek, toplumsal ve etik kriterlere uyarak kişiler arası bir görevdeki davranışının (düşünceler, duygular ve eylemler) değerlendirici bir yapısıdır. Ladd'e (2005) göre sosyal yetkinlik, kişilerarası ilişkilerde bireylerin düzenli olarak prososyal davranışlar sergileyebilmeleridir. Kowert'e (2015) göre sosyal yetkinlik, kişilerarası ilişkilerde popüler olma, kaliteli ilişkiler kurma gibi sosyal becerilerin içselleştirilmesidir. Rathjen ve Foreyt'e (1980) göre sosyal yetkinlik, bilişsel, davranışsal ve duygusal boyutları olan kişilerarası ilişkilerde bireyin etkili davranışlarda bulunmasını sağlayan davranışlardır. Oppenheimer'a (1989) göre sosyal yetkinlik, dışadönük ve sakinlik mizacına sahip olma, kibarlık ve sosyal aktivite karakter özelliklerine sahip olma ve hassasiyet, iç görü ve iletişim becerilerini içeren toplumsal farkındalığa sahip olma gibi özellikler ile tanımlanmaktadır.

Sosyal yetkinlikle ilgili birçok farklı tanımlama yapılmış olsa da Gresham ve Reschly (1981) bu tanımların bazı ortak noktaları bulunduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal yetkinlikle ilgili hazırlamış oldukları modelin üçü unsuru bulunmaktadır:

Uyumlu Davranış: Bireyin toplumdaki diğer bireyler ile kendi beklentileri, istekleri yahut ihtiyaçları arasında bir denge kurabilmesidir.

Sosyal Beceriler: Bireyin toplum veya grup içinde diğer bireyler ile iletişim kurabilmesi, bu iletişimi sürdürebilmesi ve iletişim sorunlarını sözel veya sözel olmayan davranışlar yolu ile çözebilmesidir.

Akran Kabulü: Bireyin yaşlıları tarafından kabul görmesidir. Sosyal yetkinliği yüksek olan çocuklar akranları tarafından sevilip tercih edilirken düşük düzeyde sosyal yetkinliğe sahip olan çocuklar yaşlıları tarafından tercih edilmez hatta dışlanabilirler (Akt Gresham, 1986).

2013 yılında güncellenerek 2024 yılına kadar kullanılan Okul Öncesi Eğitimi Programında Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimin amaçlarına yer vermiştir (MEB, 2013a). Bu amaçlardan (MEB, 2013a, ss. 2) *“çocukların beden, zihin ve duygu gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak, toplumsal hayata uyum sağlamalarını desteklemek, onları ilkökula hazırlamak”* doğrudan sosyal yetkinlikle ilgili görünmektedir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2024 yılında hazırladığı Türkiye Maarif Modeli kapsamında güncellenen Okul Öncesi Eğitim

Programında da benzer amaçlar korunmuştur ve program içerisinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri ayrıca bir başlık olarak ele alınmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri de programın tümüne etki edecek bir şekilde program içerisinde yer almıştır (MEB, 2024). Bu programda da sosyal yetkinliğin önemsendiği görülmektedir. Ahmed, vd., (2020) bir gruba sosyal-duygusal öğrenme yaklaşıma dayalı programı, diğer gruba ise geleneksel öğrenme yaklaşıma dayalı programı kullanarak eğitim sonrasında iki grubun sosyal-duygusal yetkinlik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımı ile eğitim alan ortaokul öğrencilerinin geleneksel yaklaşımla eğitim alanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek sosyal-duygusal yetkinliğe sahip oldukları görülmüştür.

McKown, vd., (2009) 4-14 yaş aralığında 158 normal gelişim gösteren çocuğa ve 5-17 yaş aralığında klinik destek için başvuran öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerisini, öz düzenleme ve sosyal yetkinlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki grupta da sosyal-duygusal öğrenme becerisi arttıkça sosyal yetkinlik davranışlarının da arttığı görülmüştür. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinliklerini artırmak okulda eğitim alan tüm çocuklar için önerilen bir yaklaşımdır (Oberle ve Schonert-Reichl, 2017). Okul öncesi dönem ise hem öğretimin ilk basamağını oluşturduğu için hem de 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsadığı için bu becerilerin öğretilmesi için önemli bir zaman dilimidir. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri ile bağlanma güvenliği (Veríssimo, vd., 2014), davranış sorunları (Vahedi, vd., 2012), ortak dikkat ve mizaç (Vaughan-Van-Hecke, vd., 2007), dil gelişimi (Longobardi, vd., 2016b), mizaç, öz düzenleme ve anne özellikleri (Diener ve Kim, 2004), bağlanma ve duygu düzenleme (Ural, vd., 2015), duyguları anlama becerileri (Bozkurt, 2016), sosyal problem çözme (Yaralı ve Özkan, 2016), oyun becerileri (Koçyiğit, vd., 2015) ile ilişkilidir. Bu bilgiler okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim için sosyal yetkinliğin önemini vurgular niteliktedir.

Okul öncesi dönemde sosyal yetkinlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarda bulunması beklenir. Sosyal yetkinlik düzeyi düşük olan öğrenciler ile olumlu sosyal davranışları kullanmakta zorlanabilir. ABD ve Kanada’da okul öncesi dönemde sosyal yetkinliği ölçmek amacıyla LaFreniere ve Dumas (1996)’ ın geliştirmiş olduğu sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeğinin üç boyutlu bir yapısı vardır. Bu boyutlar sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklüktür.

Ölçekteki alt boyutlar birçok farklı ülkede yapılan çalışmalarda da yer almıştır. Sosyal yetkinlik alt boyutu olumlu sosyal davranışları içeren sosyal becerin uygun şekilde kullanıldığını göstermektedir. Kızgınlık/saldırganlık alt boyutu öğrencilerin sosyal ortamlarda kurdukları ilişkilerde olumlu sosyal davranışlar göstermek yerine öfkelenerek karşısındaki kişilere kızdığı veya saldırdığı davranışları ifade etmektedir. Anksiyete/içedönüklük alt boyutu ise öğrencilerin sosyal ortamlarda ve sosyal ilişkilerinde olumlu sosyal davranışlarda bulunmakta zorlandığını ve kendi içlerine dönmeyi, yalnız kalmayı tercih ettiklerini, duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini ve kaygılandıklarını ifade etmektedir (Çopapçı, vd., 2010). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğinin (LaFreniere ve Dumas, 1996) Türkçe 'ye uyarlandığı başka bir araştırmada da ölçek alt boyutları sosyal yetkinlik, içe yönelim problemleri ve dışa yönelim problemleri olarak ifade edilmiştir (Uysal ve Akman, 2016).

Farklı araştırmalar incelediğinde 0-6 yaş döneminde sosyal yetkinlik becerileri gelişmemiş ya da az gelişmiş olan çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkması ihtimali veya gelecekte uyumsuz bir birey olma olasılığı yüksektir (Güleç, 2022; Hawley, 2002; Ladd, 2000; Zhang, vd., 2014). Sylva, vd., (2004) tarafından yürütülmüş olan çalışmada ise uzun yıllar okul öncesi eğitim alan çocukların zihinsel, sosyal ve davranışsal gelişimlerinin olumlu bir şekilde seyrettiği bulunmuştur. Nitekim Özçelik, (2020) ve Acun-Kapıkıran, vd., (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da okul öncesi eğitimi alma süresi uzadıkça çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2.2.1. Sosyal Yetkinliğin Alt Kategorileri

Okul öncesi dönem, çocuklarda diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal yetkinlik bakımından da gelişimin devam ettiği bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar olumlu bir gelişim süreci ile yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip olabileceği gibi bazı çocuklar ise yeterli bir gelişim göstermediği için kızgınlık ve saldırganlık gibi dışışallatırma davranışları veya anksiyete ve içe dönüklük gibi içselleştirme davranışları sergileyebilir (Campbell, 2006).

2.2.1.1. Kızgınlık-Saldırganlık

Kızgınlık, bireyin karşılanmamış istekleri, istenmeyen bir durum ya da beklentilerinin karşılanmaması sonucu ortaya çıkan duygudur (Soykan,2003; Tatlılıoğlu

ve Karaca, 2013). Saldırganlık ise bireyin kendi duygu ve düşüncelerini kabul ettirmek, karşı tarafa ya da bir nesneye zarar vermek, incitmek, hırpalamak amacıyla sergilediği olumsuz davranışlardır (Yasankul, 2007; Tiryaki, 2000). Saldırganlık kızgınlığın bir göstegesı olması nedeni ile genellikle birlikte anılmaktadır (Balkaya ve Şahin, 2003). Çocuklarda gözlemlenen saldırgan davranışların nedenleri, otokontrolün gelişmemiş olması, aşırı hoşgörölü aile tutumu, ebeveynleri tarafından sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, sürekli cezalandırılması, eleştirilmesi veya engellemesi olarak sıralanabilir (Aydın, 2004; Bozkurt, 2016; Köksal, 1991). Saldırgan davranışlar okul öncesi dönemde de görölmele birlikte bu dönem çocuklarda gözlemlenen saldırgan davranışlar nedeniyle çocuk akran reddine ve dışlanmaya maruz kalır. Ayrıca bu çocuklarda akademik başarısızlık, uyum problemleri, dikkat eksikliği ve yalnızlık görölür (Hay, Payne ve Chadwick, 2004; Marcus ve Kramer, 2001).

2.2.1.2. Anksiyete/ Kaygı-İçe Dönüklük

Bireyin ait olduğu grup içinde çekinik kalması, kendisini mutsuz hissetmesi veya depresif duygulara sahip olması anksiyete-içe dönüklük davranışları olarak kabul edilmektedir (Baltaş, 2002). Ögüt (2000)' e göre anksiyete/kaygının nedenleri; desteğin çekilmesi, olumsuz bir sonucu beklemek, iç çelişki ve belirsizliktir. Çocuğun kaygı duygusunu yaşamasının bir nedeni de ebeveyn davranışlarıdır. Ebeveynler tarafından çocuğun davranışlarının sürekli eleştirilmesi, kendini değersiz hissetmesine ve özgüven eksikliğine neden olmaktadır (Bozkurt, 2016). Eleştirilme korkusu ve utanç duruma düşme düşüncesi ise çocuğun çekingen davranmasına neden olur (Baltaş, 2002).

2.2.2. Sosyal Yetkinliği Etkileyen Faktörler

İnsanlarda sosyal yetkinliğin gelişmesini ve davranışa dönüşmesini sağlayan çeşitli etmenler vardır. Bu etmenler bireysel faktörler ve çevresel faktörler olarak ikiye ayrılabilir. Bireysel faktörler içerisinde yer alan mizaç, öz düzenleme, duygusal yetkinlik, cinsiyet, bilişsel beceriler, iletişim ve dil becerileri sosyal yetkinliği etkileyebilmektedir. Çevresel faktörler olarak aile, sınıf, öğretmen ve akranlar sosyal yetkinliği etkileyebilmektedir (Eisenberg, vd., 2009). Aşağıda bu faktörler açıklanmıştır.

2.2.2.1 Bireysel Faktörler:

Mizaç: Mizaç, insanların kişiliğini etkileyen doğuştan getirilen kalıtım kaynaklı özellikler olarak tanımlanabilir. Mizaç, kişiliğin biyolojik yönünü oluşturan bir unsur

olduğundan kişilerin davranışını etkileyen bir yapıya da sahiptir (Malkoç, 2005). Oppenheimer (1989), sosyal yetkinliği duygusal yetkinlik ile entelektüel yetkinliğin ortak bir unsuru olarak görmektedir. Kendi modelini geliştirirken Greenspan'ın (1981) çocuklarda sosyal yetkinlik modelini uyarlamıştır. Bu modele göre mizaç, sosyal zekâ ve karakter ile sosyal yetkinliği oluşturan temel bir bileşendir. Sosyal yetkinliğin belirleyicilerinden olan mizacın ise iki bileşeni vardır. Bunlar tepkisellik ve sakinlik olarak belirlenmiştir. Her iki bileşenin de sosyal yetkinliği etkilediği bu model ile ifade edilmiştir.

Bebekler mizaç ve sosyal yetkinliği inceleyen bir araştırmada 15 aylık bebeklerin engelleyici kontrol, yatıştırılabilirlik, sosyal korku ve düşük zevk mizaç özellikleri ile sosyal yetkinlik davranışlarından davranış isteklerini başlatma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Sadece yatıştırılabilirlik mizaç özelliği ile yüksek düzeyde davranış isteklerini başlatma arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır (Vaughan-Van-Hecke, vd., 2007).

Pekdoğan ve Kanak (2016), okul öncesi çocuklarda sosyal yetkinlik ile sıcakkanlılık ve sebatkârlık mizaç özelliği arasında pozitif yönde düşük düzeyli ilişki olduğunu, sosyal yetkilik ile tepkisellik mizaç özelliği arasında negatif yönde düşük düzeyli ilişki olduğunu ifade etmiştir. Sosyal yetkinlik ölçeği alt boyutlarından kızgınlık/saldırganlık ile sıcakkanlılık mizaç özelliği negatif yönlü orta düzeyli ilişki, tepkisellik mizaç özelliği pozitif yönlü orta düzeyli ilişkili olarak bulunmuştur. Sosyal yetkinliğin diğer alt boyutu anksiyete/içedönüklük ile sıcakkanlılık mizaç özelliği pozitif yönlü, sebatkârlık ve tepkisellik mizaç özelliği ise negatif yönlü düşük düzeyde ilişkilidir. Kızgınlık/saldırganlık alt boyutu sebatkârlık mizaç özelliği ile ilişkili bulunmamıştır.

Eisenberg, vd. (2009) mizaç özelliklerinin akran sosyal yetkinliği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmacılar inceledikleri çalışmalardan hareketle davranışsal ketlenme, utangaçlık ve olumsuz duygusallık gibi mizaç özelliklerinin akran sosyal yetkinliğini olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Sanson, vd. (2011) de olumsuz duygusallık, utangaçlık ve korkulu olma mizaç özelliğinin sosyal yetkinliği olumsuz etkilediğini, çaba gerektiren kontrol, sakinleştirilebilirlik ve ısrarcılık mizaç özelliğinin ise sosyal yetkinliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Rudasill ve Konold (2008) okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi okul öncesinden ilköğretim 2.sınıfa kadar öğretmen değerlendirmelerine göre incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre utangaçlık ve çaba gerektiren kontrol mizaç özellikleri gelişimsel olarak sosyal yetkinliği etkilemiştir.

Çetiner (2020) sosyal yetkinlik ile sıcakkanlılık ve ritmiklik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak sebatkârlık mizaç özelliğinin sosyal yetkinlik ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki, tepkisellik mizaç özelliğinin ise sosyal yetkinlik ile negatif yönde düşük düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık/saldırganlık düzeyleri ile sıcakkanlılık mizaç özelliğinin orta düzeyde negatif ilişkili, tepkisellik mizaç özelliği ile ise düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Sosyal yetkinliğin diğer bir alt boyutu olan anksiyete/içedönüklük ile sebatkârlık mizaç özelliğinin düşük düzeyde negatif ilişkili, tepkisellik mizaç özelliği ile ise orta düzeyde pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Tüm bu araştırmalara bakıldığında farklı mizaç özelliklerinin sosyal yetkinliği etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Öz Düzenleme: Öz düzenleme, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını amaçlı bir davranışa yönlendirmek için harekete geçirmek olarak tanımlanabilir. Sosyal yetkinlik, öz düzenleme ile pozitif yönde yüksek düzeyli ilişkilidir (Kuhl, vd., 2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme alt boyutlarından dikkat kontrolü ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak öz düzenleme alt boyutlarından olumlu duygusallık ile sosyal yetkinliğin düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca olumlu duygusal sosyal yetkinliği yordayan değişkenler arasında yer almaktadır (Garner ve Waajid, 2012).

Başka bir araştırmada da düşük gelirli ailelerde yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme boyutlarından dikkat kontrolü ile öğretmenlerin bildirdiği sosyal yetkinlik arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bildirdiği sosyal yetkinliğin %32'sini cinsiyet, dikkat kontrolü ve dikkati başka yöne çekme yordamaktadır (Raver, vd., 2010).

Işıksolu-Aysel ve Tok (2022), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik toplam puanları ile öz düzenleme toplam puanları arasında düşük düzeyli pozitif ilişki olduğunu, sosyal yetkinlik ile öz düzenleme alt boyutlarından dikkat, çalışma belleği,

duygu ve davranış düzenleme arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Dülger-Ceylan (2022), öz düzenleme eğitim programı ile 5-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeyini artırmaya çalışmıştır. Yapılan deneyin sonuçlarına bakıldığında öz düzenleme eğitim programı son test puanları ön test puanlarına göre ayrıca öz düzenleme eğitim programının uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun son test puanları anlamlı şekilde artış göstermiştir.

Duygusal Yetkinlik: Sosyal yetkinliği etkileyen bireysel unsurlardan biri de duygusal yetkinliktir. Duygusal yetkinlik, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark edip ayırt edebilmesi ve yaşanan durumlara karşı uygun tepkileri gösterebilmesi olarak tanımlanabilir (Denham ve Grout, 1993).

Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu bilgisi de sosyal yetkinliği artımlı olarak yordayan bir değişkendir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile duyguları ifade etme bilgisi, duygu durumu bilgisi arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı zamanda duygu durum bilgisi yordayan değişkenler arasında yer almaktadır (Garner ve Waajid, 2012).

Cinsiyet: Sosyal yetkinliği etkileyen başka bir değişken de cinsiyettir. Yapılan araştırmalar kız ve erkek çocuklarında sosyal yetkinliğin değiştiğini göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bazı araştırmalara göre kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri erkek çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Abanoz, vd., 2022; Akaydın, 2019; Bozkurt, 2016; Gökmen-Korbek, 2019; Gülay-Ogelman, vd., 2015; 2014; Işıksolu-Aysel, 2020; Köse, 2019; LaFreniere ve Dumas, 1996; Liman, 2020; Şenol, 2021; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Walker, 2005; Yaralı ve Özkan, 2016; Yavaş, 2020; Yıldız, 2022).

Bilişsel Beceriler: Bilişsel becerilerin gelişimi ile çocuğun dil gelişimi de ilerleme kaydeder. Böylece çocuk çevresinde bulunan diğer bireylerle daha fazla iletişime geçerek sosyal becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmaya başlar (Brown, vd., 2008). İletişim kurma, problem çözme, karar verebilme ve akranlarla ilişki kurma gibi olumlu sosyal ilişkileri içeren sosyal becerilerin gelişimi sosyal yetkinlik gelişimini de desteklemektedir (Acun-Kapıkıran, vd., 2006; Ummanel, 2007).

İletişim ve Dil: Çocuğun ilk sosyal ilişkilerini kurduğu yer ailesidir. Eğer aile içinde çocuğa kendini anlatmasına fırsat verilir, teşvik edilir ve değer gördüğünü hissederse çocuk farklı ortamlarda da kendisini rahatça ifade edebilir (Çimen, 2009; Yavuzer ve Demir, 2016). Çocuğun ailesinden sonra en çok vakit geçirdiği kişiler akranlarıdır ve çocuğun sosyal yetkinliğinin gelişmesi için önemli etkenlerden biri de akranları ile kurmuş olduğu ilişkidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Odom, vd.'nin (2006) da yaptığı bir araştırmaya göre dil ve iletişim becerisi gelişmiş olması çocuklar akranları tarafından tercih edilme durumunu etkileyen bir etkidir. Dil ve iletişim becerisi bakımından başarılı gelişim göstermiş olan çocuklar, yeterli gelişimi gösterememiş olan çocuklara göre akranları tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Yardımcı'nın (2023) yapmış olduğu araştırmaya göre ise dil bozukluğuna sahip olan çocukların başarılı dil gelişimi göstermiş olan çocuklara göre daha düşük düzey sosyal yetkinliğe sahip olduğu bulunmuştur.

2.2.2.2 Dışsal Faktörler:

Aile Etkisi: Sosyal yetkinliği etkileyen çevresel unsurlardan ilki ailedir. Çocuğun ilk rol modelleri ebeveynleri ve diğer aile bireyleridir. Çocuk aile bireylerini kendisi ve başkaları ile olan sosyal ilişkileri gözlemleyerek sosyalleşme sürecinin ilk adımlarını atmış olur (Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Ebeveynlerin çocukla ya da başkalarıyla olan sosyal ilişkilerinin kalitesinin yanı sıra ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişki ve uyumunda iyi olması çocuğun sosyal becerilerini ve yetkinliğini olumlu etkileyen bir unsurdur (Öngider-Gregory, 2016). Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğun sosyal yetkinlik düzeyini etkilediği bulgusuna ulaşılmış olan araştırmalar mevcuttur. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal yetkinlik düzeyi de artmaktadır (İlhan, 2017; Uygun ve Kozikoğlu, 2019). Atış-Akyol'un (2020) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Okul ve Öğretmen Etkisi: Okul ortamı çocuğun ailesinden sonra ait olduğu ilk sosyal ortamdır. Bu ortam içerisinde çocuk akranlarıyla ve farklı insanlarla iletişime geçer ve bu sayede çevresindeki diğer bireyleri gözlemlene fırsatı bulur (Kostelnik, vd., 2016; Işık, 2007). Aile ortamında çocuğun rol modeli ailesi iken okulda, çocuk üzerinde büyük etkisi bulunan ve çocuğun davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rolü bulunan kişi öğretmendir (Çiftci-Topaloğlu, 2013; Işık, 2007). Çocuğun öğretmeni ile ilişkisi (Decker,

vd, 2007), öğretmen'in çocuğa karşı tutumu, öğretmen'in çocuklarla olumlu bir bağ geliştirmesi ve sınıf iklimi çocuğun sosyal davranışlarını etkileyen bir faktördür (Önder-Külahoğlu, 2003). Okul öncesi dönemde çocuklar sözel anlatılardan çok model alma yoluyla öğrendikleri için öğretmenlerin çocuklara olumlu bir rol model olması oldukça önemlidir (Terzi, 2009). Ayrıca okul öncesi eğitim çocuğun MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da (2024) yer verilmiş olan işbirliği, kendini ifade edebilme, yardımlaşma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Kayılı ve Kuşçu, 2012). Bu gibi olumlu sosyal becerilerin kullanımının sınıf ortamında teşvik edilmesi ve yaşanan olumsuz bir olayda uzlaşmacı bir yaklaşımın kullanılması için yönlendirme yapılması çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin artmasını sağlayabilir (Sevinç, 2003; Sürmeli, 2018).

Akran Etkisi: Çocukluk döneminin gelişim görevleri arasında; çocuğun akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi, bu ilişkiler sırasında duygularını yönetebilmesi, akranlarıyla kurmuş olduğu sosyal ilişkide sosyal beklentiler geliştirmesi gibi beceriler bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğun okula başlaması akranlarıyla tanışmasına ve uzun süre vakit geçirmesine fırsat tanıyan bir alandır (Hay, vd., 2004). Akran ilişkileri sayesinde çocuk öz düzenleme becerisi edinir, toplumsal kurallar ve değerlerle ilgili farkındalık geliştirir. Akranlarıyla kurduğu ilişki sayesinde çocuk sıra bekleme, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal beceri ve kuralları öğrenir (Kaner, 2000; Bradley, 2001; Green, vd., 2008)

Çocuğun akranları ile kurmuş olduğu ilişki otorite figürünün bulunmadığı eşitlik temelinde kurulmuş bir ilişkidir. Bu eşit ilişki içerisinde çocuk akranlarıyla çatışma yaşaması beklenen bir durumdur. Akranları ile rahat ve samimi bir iletişim kuran çocuk her ne kadar çatışma yaşasa da akran desteği ile yaşanan sorunla daha kolay başa çıkabilir (Eroğlu, 2016). Eğer çocuğun sosyal becerileri gelişmemiş ve çatışmalarda çözümçül davranışlar sergilemekte zorlanıyorsa akranları tarafından dışlanmaya maruz kalır, oyun grubuna dâhil edilmezler ve kabul görmezler (Köksal, 2012; Uz-Baş ve Siyez, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemde olumsuz akran ilişkilerine sahip olan çocukların yetişkinlik döneminde de akranları ile problem yaşadığı bu durumun ise sosyal becerilerini ve yetkinliğini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (Çiftçi-Topaloğlu, 2013; Ladd, 2000; Zhang vd., 2014).

2.2.3. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Yetkinlik

Sosyal yetkinlik kavramı, akademik başarı (Chen, vd., 2010), olumlu sosyal davranışlar (Persson, 2005; Jones, vd., 1998), sosyal problem çözme (Pettit, vd., 1988), olumlu akran ilişkileri, duygusal yeterlilik (Denham, 2007), kişiler arası ilişkiler, öz denetim becerisi ve akademik beceriler (Güleç, 2022) vb. gibi çok sayıda değişkenle ilişkili bulunmuştur. Nitekim sosyal yetkinlik kavramının çocuğun sosyal gelişimini etkileyen birçok faktörle ilişkili olduğu sonucunu bulan ve erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Kemple, 2004; Zins, vd., 2007).

Çocukların en önemli öğrenme yolu model alma ve gözlemdir. Sosyal yetkinlik davranışlarını da oynadıkları oyunlarda akranlarıyla kurduğu ilişkilerde gözlem yolu ile (Altay ve Güre, 2012), öğretmenleriyle (Terzi, 2009) ve ebeveynleriyle kurduğu ilişkilerde (Isley, vd., 1999) model alma yolu ile edinilir. Çocuğun çevresindeki diğer bireylerle ve akranlarıyla kurmuş olduğu olumlu sosyal ilişkilerin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (Tuğrul, 2002). Okul öncesi eğitime başlamasıyla çocuk ailesi ile kurmuş olduğu sosyal etkileşimlerini sınıf ortamında akranları ve öğretmeniyle devam ettirir (Işık, 2007). Çocuğun akranlarıyla kurmuş olduğu olumlu ilişkiler çocukların problem çözme, yardımlaşma, paylaşma gibi sosyal yetkinlik becerilerini geliştirmesine fırsat tanır ayrıca okula uyumlarını kolaylaştırır (Gülay, 2016b), akademik başarılarını destekler (Chen, vd., 2010; Wentzel, 1991).

Torun-Yeterge, vd.,' nin (2020), birlikte yapmış oldukları çalışmada Aktif Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı uygulaması sonucunda çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Uygulama sonucunda kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük düzeylerinin de azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ailelilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise programın etkililiğine dair olumlu dönütler alınmıştır. Yavaş'ın (2020) Montessori ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında eğitim almış olan çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini karşılaştırdığı çalışmada ise Montessori eğitimi alan çocukların MEB Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında eğitim almış olan çocuklara göre daha yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Her iki araştırmanında sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim programlarının çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenler akran iletişimini destekleyici, akran

eğitimine fırsat tanıyan ve çocukların grup içinde aktif olabilecekleri etkinlikler tasarlayarak çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini artırmaları ve sosyal becerilerini geliştirmelerine destek olmalıdır. (Çiftçi- Topaloğlu, 2013; Diener ve Kim, 2004). Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal yetkinlik becerilerinin geliştirilmesi gelecekte saldırgan, uyumsuz, içe kapanık ve problemlili davranışlara sahip bir birey olmasını engeller (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2012).

Sosyal yetkinliğe sahip çocukların olumlu ruhsal durum, mizah, empati gibi bireysel niteliklere; kendini ifade edebilme, öfkesini yönetebilme, sırasını bekleme, yardımseverlik gibi sosyal becerilere ve akranları tarafından tercih edilme, olumlu arkadaşlık ilişkilerine sahip olma gibi akran ilişkilerine sahip olması beklenir (Kostelnik, vd., 2016). Sosyal yetkinliği yüksek olan çocukların okula karşı daha olumlu algılara sahip oldukları (Ladd, 1999), daha iyi arkadaşlık ilişkilerinin olduğu (Lindsey, 2002) ve daha iyi düzeyde sosyal sorumluluğa sahip oldukları ve daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları bilinmektedir (Lecce, vd., 2017; Wentzel, 1991). Ayrıca sosyal açıdan yetkin olan çocuklar yetişkinlikte de yüksek öz güvene sahip, çözüm odaklı, sağduyulu ve işbirliğine yatkın bireyler olmaktadır (İsrail, 2007).

Yapılan araştırmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin düşük olması çocuklarda davranış sorunlarını artırmaktadır (Vahedi, vd., 2012). Sosyal yetkinlik düzeyleri düşük olan çocukların annelerinden yeterli desteği göremeyen çocuklar olduğu da belirtilmiştir (Deiner ve Kim, 2004). Okul öncesi öğretmenleri sosyal yetkinlikleri düşük düzeyde olan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde zorlandıklarını, kişilerarası ilişki becerilerinin de yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir (Lillvist, vd., 2009).

2.3. Akran Zorbalığı

Hartup (1989) çocuğun sosyal gelişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi bakımından iki tür ilişkinin önemli olduğuna değinmiştir. Bunlar birincisi çocuğun ebeveynleri veya bakım verenleri yahut kendisinden daha fazla ya da az tecrübeye sahip kişiler ile arasında gelişen tamamlayıcı etkileşimleri kapsayan dikey ilişki türüdür. Dikey ilişkiler çocukların temel sosyal becerilerin kazanmalarına yönelik davranış örüntülerini içerir ve beceri kazanımlarını destekler. Çocuklar için bu ilişkiler uzun yıllar boyunca koruma ve güvenlik sağlar. İkinci ilişki türü ise çocukların kendileri ile aynı güce sahip

olan bireylerle kurdukları karşılıklı ve eşitlikçi beklentiler içeren yatay ilişki türüdür. Bu iki ilişki türünde dikey ilişkiler yetişkin-çocuk ilişkisini kapsarken yatay ilişkiler akran ilişkilerini kapsamaktadır. Çocukluk döneminde kurulan bu sosyal ilişkiler ve akran ilişkileri çocuğun gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gereken deneyim fırsatını sağlar (Shehu, 2019).

Akran ilişkileri, çocuğun sosyal beceri ve güven duygusu kazanımlarında destekleyici bir role sahiptir. Aynı zamanda sosyal bilişsel gelişimini desteklemesi ve sosyalleşmeyi sağlaması bakımından da çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Gülay-Ogelman, vd., 2012). Çocuklarda akran ilişkileri üç yaş ile başlar ve sonrasında bu ilişkiler zenginleşerek devam eder. Akran ilişkisi sırasında yaşamış olduğu deneyimler ile çocuk kabul edilme ve reddedilme duygularını deneyimler (Palut, 2005) ve yine bu ilişkiler aracılığıyla uygun olan ve olmayan davranışları öğrenirler (Killen ve Coplan, 2011). Bu dönemde akran ilişkilerinde problemlerde yaşanabilmektedir. Olumlu akran ilişkileri çocuğun gelişimine katkı sağlarken, olumsuz akran ilişkileri ilerleyen yıllardaki sosyal yetkinlik problemlerinin belirleyicisi olabilmektedir (Brown, vd., 2001). Uz-Baş ve Siyez (2011) ise yaptıkları bir çalışmada akranları tarafından kabul edilen çocukların kabul görmeyenlere kıyasla arkadaş ilişkilerini başlatmak ve sürdürmek gibi sosyal davranışları bakımından daha yeterli sosyal becerileri sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mastow (2004) yetişkinlikte sergilenen davranışların kökeninin çocukluk yıllarına dayandığını belirlemiştir. Akran grubu tarafından reddedilen çocukların yetişkinlikte sosyal çevreye uyum sağlamada problem yaşama riski ile karşı karşıya oldukları bilinmektedir (Shehu, 2019).

Akran zorbalığını Olweus (1993) akranlar arasında güçlü olanın daha güçsüz olana karşı kasıtlı ve sürekli olarak olumsuz eylemler sergileme durumu tanımlamıştır. Akran zorbalığı çocukların gelişim süreci için önemli bir risk faktörü olarak görülmektedir ve çocukların en sık karşılaştığı istismar biçimidir (Kirves ve Sajaniemi, 2012).

Akran zorbalığı ile ilgili birçok tanım bulunmakla birlikte tanımların belirli ortak noktalar üzerinde birleştikleri görülmektedir. Çocuklar arasında yaşanan olumsuz durumların akran zorbalığı olarak değerlendirilebilmesi için Olweus' un (1993) belirlemiş olduğu üç ölçüt (kasıtlılık, tekrarlayıcılık ve güç dengesizliği) yol göstericidir.

Eylemin kasıtlı olması: Zorbanın mağdur kişinin bilerek ve isteyerek canını sıkması ya da ona zarar vermesi.

Eylemin tekrarlayıcı olması: Zorbanın mağdura karşı sergilemiş olduğu davranışın bir defaya mahsus olmaması, tekrar tekrar olumsuz davranışın mağdur kişiye yönelik olarak sergilenmesidir.

Zorba- Mağdur arasındaki güç dengesizliği: Zorbanın kendisini ekonomik, fiziksel, akademik, sosyal, kültürel vb. nedenle mağdurdan üstün görmesidir.

Akran ilişkileri içerisinde yaygın bir şekilde görülmeye başlayan akran zorbalığı uzun yıllar boyunca çocuğun büyüme sürecinde doğal bir eylem olarak görülmüştür. Fakat son otuz yılda farklı kültürlerde yapılan birçok araştırma ile akran zorbalığının yıkıcı etkilerinin farkına varılmıştır (Gültekin Akduman, 2012).

Beane (2008) akran zorbalığının nedenlerini doğuştan gelen fiziksel farklılıklar, mizaç, yanlış sosyal öğrenmeler, kişinin diğerlerinden üstün olduğuna inanması, medyada şiddet ve saldırganlığa maruz kalması, sportif faaliyetlerde şiddet, önyargı, kıskançlık, kişinin kendi imajını korumaya çalışması, korku, duyarlık eksikliği, benmerkezcilik, dikkat çekme çabası, intikam alma düşüncesi, bir gruba girme çabası, olumsuz aile ortamı, düşük benlik saygısı, gerginliğe karşı tepkisellik, saldırganlığın ödüllendirilmesi, kontrol ve güç arzusu, yoksul bir mahallede yaşamak, toplumsal değerlerin yetersizliği, olumsuz okul çevresi olarak sıralamıştır.

Okul öncesi dönemde çocuklar arkadaşlıklar kurmayı ve sürdürmeyi, düzenli oyun grupları oluşturmayı ve sosyal beceriler geliştirmeyi öğrenirler (Gülay-Ogelman, 2016b). Bu dönemde çocuklar bu tarz olumlu sosyal becerileri kazanmanın yanı sıra zorbalık davranışları da sergilemeye başlayabilmektedirler. Kirves ve Sajaniemi (2012) yaptıkları çalışmalarında okul öncesi dönemde zorbalık davranış kalıplarının ve zorbalığa ilişkin rollerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışma, zorbalığın okul öncesi dönemde bile ciddi bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. İsviçre'de okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada, veriler çocukların %6'sının mağdur, %10'unun zorba-mağdur, %11'inin zorba olarak sınıflandırıldığını ve %47'sinin zorbalığa karışmadığını göstermiştir (Perren ve Alsaker, 2006). Kochenderfer, vd. (2001) okul öncesi dönemden başlayarak üçüncü sınıfa kadar

çocukları gözlemlemiş ve çocuklardan %60'nın gözlem süresi boyunca en az bir kez zorbalığa maruz kaldıklarını belirlemişlerdir.

Okul öncesi dönemde zorba davranışlar sergileyen çocuklar yetişkinlikte de bu davranışlarını devam ettirebilmektedirler. Ayrıca erkek çocuklarının kızlara oranla diğer çocuklara daha fazla zorbalık uyguladığı yapılan bazı araştırma sonuçlarında görülmüştür (Kirves ve Sajaniemi, 2012; Özbey ve Alisinaoğlu, 2009). Akran zorbalığının okul öncesi dönemde ortaya çıkabildiği göz önünde bulundurularak ve bu davranışların ilerleyen yaşlarda da sergilenmesini engelleyebilmek için çocukların erken yaşlarda sergiledikleri saldırgan davranışların yakından takip edilmesi önemlidir (Gülay Ogelman, 2016b).

2.3.1. Akran Zorbalığı Türleri

Zorbalıkla ilgili yapılmış olan çalışmalara bakıldığında zorbalığın doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki boyutta ele alınmış olduğunu görmekteyiz. Bunun yanı sıra farklı araştırmalarda zorbalık fiziksel, Fiziksel olmayan/sözel ve ilişkisel olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Olweus (1993), zorbalık davranışının doğrudan veya dolaylı olarak iki şekilde gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Farklı araştırmalarda da zorbalık doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Craig vd., 2007; Mynard ve Joseph, 2000).

Doğrudan Zorbalık: Doğrudan zorbalık gözlemlenebilir sözlü veya fiziksel saldırganlık davranışı ile karakterize edilir. Bu zorbalık türünde zorba çocuk mağdura karşı vurma, itme, tekmeleme vb. fiziksel davranışların yanı sıra bağırma, tehdit etme, küfredme vb. sözel davranışlarda sergiler (McGinnis ve Goldstein, 2003).

Dolaylı Zorbalık: Dolaylı zorbalık gözlemlenebilir şekilde gerçekleştirilmez fakat mağdura en az doğrudan zorbalık kadar zarar verir. Başkalarını mağduru görmezden gelmeleri için ikna etmek veya gruptan izole etmek/ dışlamak, birey hakkında söylenti yaymak, dedikodu yapmak gibi mağdurun doğrudan karşı karşıya gelmediği eylemler dolaylı zorbalık olarak nitelendirilir (Özdinçer-Arslan ve Savaşer, 2009).

Zorbalık fiziksel, sözel ve ilişkisel (sosyal dışlama) olmak üzere üç farklı kategori altında da incelenmiştir (Olweus,1993). Tablo 1'de Rigby (1996) tarafından bu üç kategori altında özetlenmiş olan zorbalık türlerine yer verilmiştir.

Tablo 1.
Zorbalık Biçimlerinin Sınıflandırılması

Zorbalık Biçimleri	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurma Tekme Tükürme Taş Fırlatma	Başka birine saldırmak
Fiziksel olmayan/ Sözel	Sözlü Hakaretler Ad Takma	Birisini başka birine hakaret etmeye ikna etme Kötü niyetli söylentiler yayma
İlişkisel	Tehdit ve Müstehcen hareketler	Eşyalarını Saklama ve Çıkarma Gruptan veya Aktiviteden kasıtlı dışlama

(Rigby,1996)

Fiziksel Zorbalık: Vurma, ısırma, tekmeleme, dürtme, itme, saç çekme vb. gibi karşı tarafın canını acıtma amacı güden tüm davranışlar fiziksel zorbalık olarak adlandırılır. Bu davranışların sergilenmesi belirli bir plan dâhilinde, amaçlı bir şekilde gerçekleşir ve devamlılık arz etmektedir (Beale, 2001; Metin-Aslan, 2013).

Sözlü Zorbalık: Bireye yönelik olarak bilinçli ve devamlı olarak hakaret edilerek veya sözel olarak incitici ifadeler kullanılarak yapılan zorbalık davranışdır (Beale, 2001; Metin-Aslan, 2013). Okul Öncesi dönemde karşılaşılan isim takma, suçlama, alay etme, küfür veya hakaret etme, tehdit etme, korkutma vb. davranışlar sözel zorbalık olarak nitelendirilir (Gültekin-Akuman, 2012; Metin-Aslan, 2013).

İlişkisel zorbalık: Bireyi fiziksel olmayan hareketle tehdit etme, arkadaşlık ilişkisini bozma, duygusal olarak incitme ve sosyal dışlama, yalnız bırakma gibi davranışlar ilişkisel zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Crick ve Grotpeter 1995; Crick, 1996). Crick ve Grotpeter (1995)' a göre kızların ilişkisel zorbalık eğilimini erkeklere göre daha fazladır çünkü ilişkisel zorbalığın akran grubu içerisinde etkili olma ihtimali daha yüksektir. Ayrıca yaptıkları çalışmada İlişkisel zorbalık uygulayan çocukların akran ilişkilerinde mutsuz ve sıkıntılı olduklarını saptamışlardır.

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan birçok çalışmada okul öncesi dönemde erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla daha fazla zorbalık yaptığı görülmektedir (Alink vd., 2006; Björkvist, 2018; Metin-Aslan,2020). Kızlar arasında daha çok sözel ve ilişkisel zorbalık yaygınken erkek çocukların daha sıklıkla fiziksel zorbalığa başvurduğu gözlemlenmiştir (Uysal ve Dinçer, 2012).

Akran zorbalığının sürecinde kişiler bazı rolleri üstlenirler. Bu roller zorba, kurban ve seyirci rolleridir. Zorbalığı gerçekleştiren kişi zorba olarak, zorbalığa maruz kalan kişi kurban olarak, zorbalığa uğramamasına rağmen zorbalığa tanık olan kişiler ise seyirci olarak tanımlanır (Beane, 2008; Kurt-Demirbaş ve Öztemel, 2019; Uysal ve Dinçer, 2012)

Çocuklar arasında zorbalık davranışının sergilenmesini arttıran çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar yaş, cinsiyet, mizaç ve çocuk-ebeveyn ilişkisidir. Çocuklar akran zorbalığı davranışını küçük yaşlarda bilinçli bir şekilde gerçekleştirmezler. Çocuklar büyüdükçe akranlarına karşı zorbalığı artan ve bilinçli bir şekilde sergilemeye devam ederler. Fakat yaş arttıkça çocuklarda mağduriyet durumu azalmaktadır. Akran zorbalığı davranışını erkek çocukları çoğunlukla fiziksel olarak sergilerken kızlar ise sözel/ilişkisel akran zorbalığı davranışı sergilemektedir. Erkek çocukları akranlarına kız çocuklarına oranla daha fazla zorba davranış sergilemektedir (Yörük, 2016).

Mizaç yapısı çocuğun zorba ya da akran zorbalığına maruz kalan bir çocuk olmasının en önemli faktörlerinden biridir. Sosyal açıdan yetkin olmayan ve kendini doğru yol ile ifade etmesini öğrenememiş akranlarına oranla daha popüler olan çocuklar kendilerinde göre güçsüz buldukları akranlarına zorbalık yapabilmektedir. İçe dönük, kendini ifade etmekte zorlanan çocuklar akran grubunda çok da ön planda ve popüler olarak görülmediği için zorbalığa maruz kalma oranı ise artmaktadır. Bunların yanı sıra kimi zaman zorba çocukların kendisi de hali hazırda başka bir akranından zorbalık gören çocuklar olabilmektedir (Yörük, 2016).

Bir diğer önemli faktör ise ebeveyn- çocuk arasındaki ilişkilerdir. Özellikle otoriter ve fazla tutucu olan aile tutumları çocukların sosyal becerilerin gelişmesini engelleyerek akranlarına yönelik olarak zorbalık yapmalarına ya da bu davranışlara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Akran zorbalığı sürecinde zorba, kurban veya hem kurban hem zorba olanlarda psikiyatrik bozuklukların daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığı sürecinde zorba olan çocukların sigara ve madde kullanımı ve evde şiddet görme yaşantıları anlamlı şekilde daha fazladır. Akran zorbalığında kurban veya hem kurban hem zorba olan akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. (Kaçar, 2015).

Akran zorbalığı ile internet bağımlılığı arasında pozitif ilişki (Karatoprak, 2017), öz düzenleme becerisi ile negatif ilişki (İleri, 2019), sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ile negatif ilişki (Gün ve Gültekin-Akduman, 2022) olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlarda da anlaşılabacağı üzere akran zorbalığı çocukları olumsuz şekilde etkilemektedir.

2.4 İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejiler

Sınıf, eğitimin en önemli unsurları olan öğretmen, öğrenci, program ve araç gereçleri içinde barındıran ve eğitimin amaçlarından olan öğrenci davranışlarının oluştuğu ortamdır. Çeşitli öğeleri içinde barındıran sınıf ortamında ise yönetim oldukça önem taşımaktadır (Meriç, 2019). Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfı etkili ve düzenli bir öğrenme ortamı haline getirmeye yönelik yaptığı plan, düşünce ve davranışları içeren bir süreçtir (Watson, 2010). Bir başka tanımlama ile sınıf yönetimi, öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak amacı ile sınıf içi etkinlik ve davranışların çocukların de katkısıyla düzenlenmesidir (Balay, 2015).

Sınıf yönetimi genel olarak beş boyutta ele alınmaktadır. Fiziksel ortam, eğitsel etkinlik, zaman, sınıf kuralları, sınıf içerisindeki prosedürlerin ve sınıfta istenemeyen davranışların yönetimi sınıf ortamının öğrenmeye olumlu katkı yapmasını etkileyen sınıf yönetimi boyutlarındandır (Başar, 2016).

Eğitim öğretimin gerçekleştirildiği fiziksel ortamın genişliği, oturma düzeni, temizliği, ısı, ışık ve gürültü düzeyi, estetik görünümü, farklı çalışmaların yapılmasına uygun olup olmaması gibi unsurları içerir. Fiziksel ortam düzenlemesi çocuğun rahat etmesini sağlamak ve okul ve sınıf ortamının çekiciliğini artırmak amacı ile yapılır. Eğitsel etkinliklerin çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınarak hazırlanması çocukların etkinliklere katılımlarını destekleyecektir. Bir diğer sınıf yönetimi boyutu olan zaman yönetimi sınıf içinde gerçekleştirilecek olan etkinliklerin planlı bir şekilde yürütülmesini ve öğrenmeye ayrılan zamanın etkili kullanımını, zamanın dersi aksatıcı etkinliklere harcanmasının önlemesini kapsamaktadır (Başar, 2016).

Sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için öğrencilerin sınıf kurallarını ve prosedürlerini yani onlardan istenen davranışları bilmeleri iyi bir başlangıç olacaktır. (Kılıç-Atıcı, 2014; Sadık, 2018). Sınıf ortamı içinde önceden belirlenmiş sınırlar, bir olay gerçekleşmeden önce nelerin nasıl yapılacağı ile ilgi açıklamaların yapılması,

beklentilerin önceden belirtilmesi öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Duruma öğrenci açısından bakıldığında ise kendisinden beklenen davranışı ve hangi durumlarda neleri yapıp yapmaması gerektiğini önceden bilen çocuk ise davranışlarında duruma uygun bir şekilde düzenlemeye gidecektir. Bu sayede sınıftaki ilişkilerin karmaşıklığının kurallar vasıtası ile düzene girmesi sağlanacaktır (Başar, 2016). Kurallar eğitim ortamında çocuklar üzerinde kontrol sağlamaya değil, nitelikli eğitim öğretim ortamının oluşmasına desteklemeye yönelik olmalıdır (Brophy, 1988).

Sınıf yönetimi boyutlarının sonuncusu ise sınıfta istenemeyen davranışların yönetimidir. Bu boyut ise sınıf ortamını olumsuz etkileyen davranışları önleme, çocukların olumlu davranışlar sergilemesine yönelik stratejiler geliştirme ve uyumlu davranışlar sergilemelerini destekleyici çalışmalar yapmayı içerir (Sadık, 2018).

2.4.1. İstenmeyen Davranışlar

Sınıf yönetiminin unsurlarından biri de istenmeyen davranışların yönetimidir. İstenmeyen davranışlar, çocukların eğitim-öğretim sürecini aksatmalarına neden olan davranışlardır. İstenmeyen davranışların sıklığının fazlalaşması ve sistematik hale gelmesi sınıf yönetimini olumsuz anlamda etkileyen bir unsurdur (Kılıç-Atıcı, 2014). Eğitim ortamının verimli bir hale gelebilmesi ve istendik davranışların sergilenebilmesi için istenmeyen davranışın ortaya çıkması önlenmelidir. Bunun için öğretmenin istenmeyen davranış gerçekleşmeden önce önlemini alıp ortaya çıkmaması için gerekli tedbirleri alması gerekir (Karatay, 2019).

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında çocuklar tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak sergilenen ve diğer çocukların öğrenme sürecini etkileyen davranışlardır (Celep, 2011). Bir başka tanıma göre ise eğitim ve öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz olarak etkileyen ve karışıklığa neden olan davranışların hepsi istenmeyen davranış olarak tanımlanır (Karatay, 2019).

Öğretmenin istenmeyen davranışları önleyebilmesi ya da ortadan kaldırabilmesi için öncelikle çocukların hangi davranışlarını ve ne zaman istenmeyen davranış olarak tanımlayabileceğini bilmesi gerekmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Her ne kadar farklı tanımlamalar bulunsa da istenmeyen davranışlar derse, zamana ve sınıfa göre değişkenlik gösterdiği için ortak bir tanım üzerinde karar kılmak oldukça zordur. Fakat

sınıf içinde sergilenen davranışların istenmeyen davranış olarak adlandırılabilmesi için dört temel ölçüt bulunmaktadır. Bunlar;

- Çocuğun kendi öğrenmesini ve sınıftaki diğer çocukların öğrenme sürecini engelleyen davranışlar,
- Çocuğun kendisinin veya arkadaşlarının güvenliğini riske atan davranışlar,
- Okulun eşyalarına yahut diğer çocukların kişisel eşyalarına zarar verici davranışlar,
- Çocuğun öğretmeni ve diğer çocuklarla olan iletişimine zarar veren, anti sosyal davranışlar istenmeyen davranış olarak nitelendirilir (Korkmaz,2019).

Sınıf yönetiminde farklı modeller kullanılmaktadır. Bu modeller tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olmak üzere dört başlıkta incelenmektedir. Sınıf yönetiminde tepkisel model, çocukların yaptığı istenmeyen davranışlardan sonra öğretmenlerin tepki vermesini gerektiğinde ceza vermesini savunmaktadır. Eğer istendik davranış gerçekleşirse davranış sonrasında da ödül ile tepki verilmesini önermektedir. Bu yaklaşım okul öncesi çocuklar için kullanımı uygun olmayan yöntemlerdendir. Önlemsel sınıf yönetim modeli, gerçekleşmesi öngörülen problemler için önlem olarak tepkisel modeli kullanmamak üzere yapılan hazırlıkları kapsamaktadır. Öğretmenlerin sene başında sınıf kurallarını çocuklarla birlikte belirlemesi ve etkinliklerden önce olası problemleri düşünerek önlemler alması bu modelin kullanımı ile gerçekleşir. Gelişimsel model, öğretmenlerin çocuklarla yönelik uyguladığı tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde çocukların gelişimsel özelliklerine dikkat ederek hazırlık yapması gerektiğini ve bu sayede istenmeyen davranışların önüne geçilebileceğini vurgulamaktadır. Son olarak bütünsel model ise sistem modeli olarak anılmaktadır. Burada vurgulanan unsur sınıf yönetimini etkileyen tüm faktörlerin değerlendirilmesi gerektiğidir. Sistem içerisinde yer alan bütün değişkenler ele alınmalıdır. Özellikle eğitim ortamının uygun şekilde hazırlanması bu modelde vurgulanan başka bir boyuttur. Eğer öğretmenler tüm sistemi istenmeyen davranışı önlemek veya ortadan kaldırmak için kullanmasına rağmen davranış değişmedi ise öğretmenlerin tepkisel modeli kullanması da önerebilir (Başar, 2008; Meriç, 2019).

İstenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi için sınıf yönetiminde disiplin modelleri kullanılır (Kılıç-Atıcı, 2014; Meriç, 2019). Aşağıda bu disiplin modelleri açıklanmaktadır.

2.4.2. Disiplin Modelleri

Sınıf yönetiminde çocukların istenmedik davranışlarını önlemek veya istendik davranışlara dönüştürmek için farklı modeller ve stratejiler kullanılır. Bu model ve stratejiler Glasser'in gerçeklik terapisi modeli, Dreikurs'un sosyal disiplin modeli, Canter'in güvengen disiplin modeli, Gordon'un öğretmen etkililiği modeli, Kounin'in modeli ve davranış değişikliği modelidir. (Kılıç-Atıcı, 2014; Tauber, 2007).

William Glasser'in gerçeklik terapisi modeli, gerçeklik terapisinin temel kavramları olan ihtiyaçlar, toplam davranış, kalite ve seçim kavramlarına dayanmaktadır. Glasser'e göre insanlar haz almak ve acıdan kaçınmak için seçimler yaparlar. Yaptıkları seçimlerin sorumluluğunu insanların alması gerekir. Öğretmenler sınıf yönetiminde çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını kontrol etmelidir. Bu ihtiyaçlar hayatta kalmak, eğlence, sevgi ve ait olma, güç ve özgürlüktür. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında çocuklarda istenmeyen davranışlar görülebilir. İstenmeyen davranışlarla baş edebilmek için nitelikli bir program, nitelikli bir öğretim ve çocukların ihtiyaçlarının karşılanması için destek gerekmektedir. Eğer çocukların ihtiyaçları bu yollarla doğru bir şekilde karşılanırsa istenmeyen davranışlar istendik davranışlara dönüşebilir (Kılıç-Atıcı, 2014; Tauber, 2007).

Rudolf Dreikurs'un sosyal disiplin modeli, Bireysel Psikoloji görüşünü geliştiren Alfred Adler'in fikirlerine dayanmaktadır. Adler'e göre insanların hayatta üç tür görevi vardır: Bunlar, arkadaşlık, aşk, iştir. Bu temel görevlerin yerine getirilmesi insanlardaki sosyal ilginin gelişmesine ve sürdürülmesine katkı sağlar. Sosyal ilginin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve sürmesi için gruba ait olmak gerekir (Murdock, 2016). İstenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi için çocukların bir gruba ait olması büyük önem taşır. Bu modele göre çocukların istenmeyen davranışlarda bulunması aslında gruba ait olma çabalarından veya gruba ait olamadıklarında verdikleri tepkilerden oluşur. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla mücadele edebilmesi için çocuklara sınıfa ait hissedebilmelerini sağlayacak demokratik öğretmen tutumunu benimsemeleri gerekir. İzin verici veya otoriter öğretmen tutumları çocukların sınıfa ait hissetmelerini

engellenecek tutumlardır. Çocuklar bu yanlış tutumlar sonucunda gruba ait hissedemediklerinde dikkat çekmek, güç aramak, öç almak veya yetersizliğini açığa vurarak istenmeyen davranışlarda bulunur. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar gösteren çocuklarla çalışırken ilk olarak çocukların kullandığı yanlış amacı tespit etmelidirler. İkinci olarak öğretmenler uygun soruları sorarak çocuğu yanlış amacı ile yüzleştirmelidirler. Üçüncü olarak çocuğun sınıfa ve öğretmene aidiyet geliştirebilmesi için onu yeni amaçlara yönlendirmelidirler. Son olarak çocukların yeni amaçları sonucunda ortaya çıkan durumdan mantıksal sonuçlara çıkaracağı ve istenen davranışı yapmaya yöneleceği beklenir (Kılıç-Atıcı, 2014; Tauber, 2007).

Lee ve Marlene Canter'in güvengen disiplin modeli, temel olarak öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişime ve haklara dayanmaktadır. Bu disiplin modelini uygulayan öğretmenlerin sınıflarında olumlu sınıf iklimini sağlama hakları varken çocuklarında güvenilir ve huzurlu bir sınıfta öğrenim görmeleri için öğretmenlere sahip olma hakları vardır. Öğretmenler gerektiğinde sınıf içerisinde istenmeyen davranışları önlemek veya bu davranışı müdahale etmek için velilerle veya idarecilerle de görüşebilir. Güvengen disiplin modeli çocukların sınıf içerisinde öğretmen tarafından verilen sorumlulukları yerine getirerek iletişim ve atılganlık becerilerini geliştirmeyi hedefler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sağlıklı iletişimin olmazsa olmazı sınırlardır. Sınırlar kurallar aracılığı ile öğretmen tarafından belirlenir. Öğretmen kuralları belirlerken çocukların ve kendisinin gerçeklerini ihmal etmeden, somut, anlaşılabilir ve çocukların ihtiyaçlarını gidermesine olanak tanıyan kurallar belirler. Bu modeli kullanmak isteyen öğretmenlerin ilk olarak var olan problemleri durumu tespit etmeleri gerekir. İkinci olarak öğretmenler çocuklarına karşı atılgan olmayan veya düşmanca tepkileri kullanmayıp atılgan tepki biçimlerini kullanmalıdır. Üçüncü olarak ise öğretmenler çocuk ile olumlu bir ilişki süreci içerisinde sınıf kurallarını ve sınıf kuralının ihlal edildiği durumlarda gerçekleştirilecek yaptırımlara yönelik bir plan yapmalıdır. Eğer çocuk bu kurallara uymaya başlarsa olumlu pekiştireçler verilerek istendik davranışın sıklığı arttırılmaya çalışılmalıdır. Çocuk kuralları ihlal ederse öğretmen belirlediği yaptırımları sırası ile uygulamalıdır. Dördüncü olarak öğretmenler kural ve yaptırımları içeren disiplin planını çocuklara öğretmelidir. Bu sayede çocuklar hangi kurala neden uymaları gerektiğini, kurallara uyduklarında hangi ödülleri elde edebileceklerini, kural ihlallerinden neden yaptırımla karşılaşacakları, kural ihlal edildiğinde nasıl bir yaptırımla karşılaşacaklarını öğrenmiş olurlar. Öğretmenler her aşamada anlattıklarını çocukların anlayıp anlamadığını da kontrol

etmelidir. Dördüncü olarak öğretmenler çocukların sorumlu bir şekilde kurallara uyacak şekilde davranmayı öğretmeye çalışmalıdır (Kılıç-Atıcı, 2014; Tauber, 2007).

Thomas Gordon'un öğretmen etkililiği modeli, öğretmen ve öğrenci arasındaki çatışmanın doğru yönetilmesi gerektiğine vurgu yapan bir modeldir. Bu modele göre eğer çocuğun davranışı kabul edilebilir bir davranış ise burada bir problem yoktur. Öğretmen çocuğu aktif dinleyerek iletişime devam etmelidir. Ancak çocukta kabul edilemeyen bir problemlili davranış varsa öncelikle öğretmen çocuğa bir mesaj verir, bu aşamada sorun çocuğun sorunudur. Bu mesajdan sonra öğretmen var olan sorunu sahiplenir ve yaşanan anlaşmazlığı her iki tarafın kazanacağı bir yöntemle çözmeye çalışır. Öğretmenler bu aşamada kazan-kaybet ilişkisi yerine kazan-kazan ilişkisini geliştirmelidirler. Son aşama öğretmen ve öğrenci arasındaki değerlerin çatışmasıdır. Bu aşamada da öğretmen ve öğrenci değerlerini birbirlerine açıklayarak birbirlerini anlamaya çalışarak değer çatışmasını sonlandırmalıdır. Öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan problemlerde veya çocukların gösterdiği istenmeyen davranışlar varsa veya öğretmenler öğrencileri ile yaşanan anlaşmazlıkları çözemiyorsa öğretmenler öğrencileri ile iletişim engelleri yaşıyor olabilir. Bu iletişim engelleri yönlendirme yapmak, tehdit etmek, öğüt vermek, ahlak dersi vermek, çözüm önerisi vermek, ders vermeye çalışmak, yargılamak, övmek, alay etmek, teşhis koymaya çalışmak, teselli etmeye çalışmak, sorgulamak, mizahtır (Tauber, 2007). Öğretmenler öğrenciler ile yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde kazan-kaybet yerine kazan-kazan modelini kullanmalıdır. Bunun için öğretmen ve çocukların sorunu birlikte belirlemesi, yaşana sorunu çözmek için olası çözümleri belirlemek için beyin fırtınası yapmaları, çözümleri değerlendirmeleri, öğretmen ve öğrencinin birlikte denenmesi planlanan çözüme karar vermeleri, son olarak kararın nasıl uygulanacağını ve kimlerin hangi rolleri nasıl yerine getirileceğini belirlemeleri gerekir (Kılıç-Atıcı, 2014).

Davranış Değişikliği Modeli, Skinner'ın 1940-1950 arasında gerçekleştirdiği çalışmalarından esinlenerek ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların temel bulgusu bir eylem gerçekleştirildikten sonra ardından pekiştiriliyorsa bu eylemin ya da benzer eylemlerin tekrarlanma ihtimali yükselir (Akın, 2021). Davranış Değişikliği Modelinde öğretmen, öğrenciler istenilen bir davranış sergilediklerinde bu davranışı pekiştirerek tekrar edilmesini sağlar veya bu davranışın şekillendirilmesine olanak tanır (Charles, 2013). Eğer öğrenci istenmeyen bir davranış sergilemişse bu defa ilgi, alaka ya da pekiştirici

uyarandan yoksun bırakarak davranışın tekrarının önüne geçer (Özdem, 2003). Öğretmenin bir diğer görevi de istendik davranışı belirleme, kendi davranışları ile örnek oluşturmaktır. Öğrencilere bir model oluşturarak beğenilerini kazanıp onların tarafından taklit etmesini sağlamaktır. Böylece öğrencinin istendik davranış sergilemesi ile öğretmen davranışı istenilen biçimde şekillendirme olanağı bulur (Skinner, 1959; Ausubel, 1963; Bandura, 1977; Charles, 2013). Ülkemizde sıklıkla kullanılan bu model çoğunlukla model olma ya da pekiştirici uyarının yerine cezanın tercih edilmesi nedeniyle çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir (Erden, 2008).

Jacob Kounin modeli öğretmen farkındalığı kavramı ile açıklanır. Kounin modeli öğretmenlerin sınıf içerisinde çok iyi gözlemciler olması gerektiğini, olup bitenlerin öğretmenler tarafından kontrol edilmesi ve sürekli izlenmesi gerektiğini ve bu yolla istenmeyen davranışların önlenmesi gerektiğine vurgu yapar. Öğretmen farkındalığı dört farklı davranışın beraber kullanılması ile gerçekleşir: Sınıf tamamının kontrol etmek, oluşabilecek potansiyel sorunları fark etmek, oluşabilecek sorunları ön görmek ve sorunların çözülmesine kademeli bir eylem planı kullanmak. Öğretmenler bu modeli kullanarak sınıfta istenmeyen davranışları önleyebilir veya istenen davranışa dönüşmesini sağlayabilir (Kılıç-Atıcı, 2014; Marzano, vd., 2005). Bu modellerin tümü istenmeyen davranışların değiştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin kullanabileceği stratejilerdir.

2.5. Sosyal Yetkinlik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sosyal yetkinlik ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Ürekli, vd., (2024) eTwinning projelerinin ilkökul çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerine etkisini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında eTwinning projelerinin ilkökul çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerini anlamlı şekilde pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Semiz ve Ören (2024) okul öncesi dönemde 3-6 yaş arasında çocuğu olan 504 baba ile yaptıkları makale çalışmasında baba katılımı, baba kişiliği ve babalık rolü algısı ile çocukların sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın

sonuçlarına göre babanın çeşitli kişilik özellikleri, baba katılımının çeşitli düzeyleri ve babalık rolünün çocuğun sosyal yetkinliğini etkilediği görülmüştür.

Öncel-Özsoy (2023) 170 anne ve 170 baba ile yaptığı tez çalışmasında 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini anne baba görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyleri ile ebeveynlerin çocukluk çağı travmaları ve erken dönem uyum bozucu şemaları arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir.

E. N. Yıldırım (2023) okul öncesinde sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim uygulamalarını ve çocuklar üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. 17 okul öncesi öğretmen ile gerçekleştirilen bu tez çalışmasında öğretmenlerin sosyal beceri denildiğinde akıllarına kişisel özellikler, iletişim becerileri, grup dinamikleri, problem çözme, girişimcilik geldiği; çocuklar ise uygulanan grup etkinliklerini, drama ve sanat temelli oyunlarını, akademik destek çalışmalarını ve bireysel katılımı sosyal yetkinliği destekleyen etkinlikler olarak değerlendirmiştir.

Yıldız (2022) yaptığı çalışmada 36-71 aylık 323 çocuğun sosyal yetkinlik düzeyleri ile oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre 36-71 aylık çocukların sosyal yetkinlik toplam puanları ile oyun davranışı alt boyutlarından sessiz davranış, tek başına oyun, paralel oyun, itiş kakışlı oyun arasında negatif ilişkiler olduğu, sosyal yetkinlik düzeyleri ile sadece sosyal oyun arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal yetkinliğin alt boyutlarından kızgınlık/saldırganlık ile tüm oyun davranışları arasında pozitif ilişkiler ve anksiyete/içedönüklük ile itiş kakış oyunları dışındaki tüm oyunlar ile pozitif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özcanlı (2022) tez çalışmasında 221 okul öncesi çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini çocuk-ebeveyn ilişkileri ile incelemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların sosyal yetkinlikleri arttığında anne ile çocuk arasında ilişki çatışmalı ilişkinin ve anksiyete/içedönüklük puanlarının azaldığı görülmüştür.

Torun-Yeterge, vd. (2020) aktif öğrenme modeline dayalı okul öncesi eğitim programı hazırlayarak bu programın çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisini

incelemişlerdir. 15 oturum olarak hazırlanan müdahale programının anlamlı şekilde çocukların sosyal yetkinlik puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Direk (2021) 112 anne ve 112 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini saldırganlık, kaygı ve annelerin kapsayıcı işlev düzeyleri açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre annelerin kapsayıcı işlev puanları ile çocukların sosyal yetkinlik puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu, çocukların saldırganlık puanları ve sosyal yetkinlik alt boyutlarından anksiyete-içe dönüklük puanları arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir.

Akaydın (2019) tez çalışmasında okul öncesi eğitim alan 3-6 yaş arasındaki çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile babalarının ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 102'si kız, 127'si erkek olmak üzere toplam 229 çocuk ve babaları katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerini babaların demokratik ebeveynlik stili yordamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanlarını ise babaların izin verici ve demokratik ebeveynlik stilleri yordamıştır.

Altun-Nalbant (2016) tez çalışmasında okul öncesi eğitim alan 5 yaşındaki çocukların sosyal yetkinliklerini mizaç ve kendini denetleme becerisi açısından incelemiştir. 40 çocukla yaptığı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları, mizaç puanları ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pekdoğan ve Kanak (2016) okul öncesinde eğitim alan 4-6 yaş arasındaki 148 kız, 180 erkek çocuğu ile sosyal yetkinlik ile mizaç arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre sosyal yetkinlik ile yaklaşma, kaçınma ve sebatkârlık mizaçları ile pozitif ilişki, tepkisellik mizacı ile negatif ilişki vardır.

Ha (2024) öğrencileri beş, altı yaşlarında ve ilkokul üçüncü sınıfta aile etkileşimi, dışsallaştırılmış problem davranışları, içselleştirilmiş problem davranışları ve sosyal yetkinlik düzeylerini boylamsal bir çalışma ile incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul üçüncü sınıfta görülen dışsallaştırılmış problem davranışlarını okul öncesindeki içselleştirilmiş problem davranışları ve sosyal yetkinlik düzeyleri etkilemektedir.

Lengua, vd. (2007) okul öncesi dönemdeki çocuklarda bağlamsal risk ve ebeveynliğin, çaba gerektiren kontrol ve sosyal yetkinliği ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre çaba gerektiren kontrol, bağlamsal risk ve ebeveynlik sosyal yetkinliği yordamıştır. Ayrıca bağlamsal riskler ve ebeveynlik çaba gerektiren kontrolü kısmi düzeyde yordamıştır.

Vahedi, vd. (2012) 2-5,5 yaş arasındaki 499 çocukla yaptıkları araştırmada sosyal bileşenler ile problem davranışlar arasında düşük ve orta düzeyde negatif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aynı zamanda 2 yaşından 5,5 yaşa kadar sosyal yetkinliğin artış gösterdiğini ve bu sayede sosyal problem davranışlarının azaldığını göstermiştir.

2.6. Akran Zorbalığı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akran zorbalığı ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Şimşek (2023) yaratıcı dramaya dayalı bir önleme programı geliştirerek akran zorbalığı davranışlarına etkisini incelemiştir. Programın uygulandığı deney grubunun akran zorbalığı puanlarının anlamlı şekilde azaldığı görülmüştür.

Koçak (2023) Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında okul öncesi dönemde akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmaları incelemiştir. Yüksek lisans ve makalelerde daha çok nicel araştırma yöntemlerinin doktora tezlerinde ise nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Akran zorbalığı ile ilgili en çok Gazi Üniversitesi bünyesinde bulunan araştırmacıların çalıştığı, akran zorbalığı ile birlikte en çok öz düzenleme ve zorbalıkla baş etme konularının araştırıldığı görülmüştür.

Demir (2023) okul öncesi dönemde akran zorbalığını önlemek için gölge oyun temelli önleme programı geliştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre programın uygulandığı deney grubunun akran zorbalığı puanlarında düşüş görülmüştür. Ayrıca akran zorbalığının önlenmesinde sosyal duygusal becerilerin olumlu etkileri olduğu da saptanmıştır.

Gün ve Gültekin-Akduman (2022) 366 okul öncesi dönemdeki çocukla yaptığı araştırmada psikolojik sağlık ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık ve akran zorbalığı arasında negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Tanrikulu, vd., (2021) okul öncesi dönemdeki zorbalığı okul yapısı ile ilgili değişkenlerle incelemiştir. 529 çocuk ile yapılan bu çalışmada fiziksel/ilişkisel zorbalık devlet okullarında özel okullara göre daha çok görülmekte iken sözel zorbalığın okul türüne göre değişmediği; fiziksel/ilişkisel zorbalığın yaşa göre değişmemesine rağmen sözel zorbalığın 36-48 aylık çocuklarda 49-60 ve 61-72 aylık çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında toplam sınıf mevcudu, kız ve erkek çocuk sayısının fiziksel/ilişkisel ve sözel zorbalığı yordamadığı görülmüştür.

Gültekin-Akduman (2012) okul öncesi dönemdeki çocukların genellikle hemcinslerine karşı zorbalık yaptıkları, erkek çocuklarında zorbalığın daha fazla görüldüğü, çocuklarda en çok fiziksel zorbalığın görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Douvlos (2019)'a göre okul öncesi eğitim sürecinde zorbalığın sıklıkla fiziksel saldırganlık, sosyal dışlanma ve söylenti yayma yolu ile gerçekleşmektedir. İncelediği araştırmaların çoğunda erkeklerin daha çok fiziksel saldırganlık, kızların ise daha çok ilişkisel ve sözel saldırganlığın olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi çocuklarda zorbalığın önlenmesinde olumlu sınıf ve öğrenme ortamının çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Camodeca, vd. (2015) okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalığını katılımcı roller, sosyal yetkinlik ve sosyal tercih açısından incelemiştir. 320 çocukla yapılan bu çalışmada savunmacı rol ile sosyal yetkinlik olumlu yönde ilişkili iken zorba, takipçi, mağdur ve seyirci roller olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca sosyal tercihlerin zorbalığı yordadığı ve sosyal yetkinlik ile akran zorbalığı arasında aracı role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cameron ve Kovac (2016) okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalıkları ebeveynlerin ve okul öncesinde çalışanların görüşlerine göre incelenmiştir. Hem ebeveynler hem de çalışanlar okul öncesi dönemde zorbalığın görüldüğünü belirtmişlerdir. Çocuklar arasında zorbalık davranışları arasında oyundan dışlama, tehdit etme ve mağdurun zorbalığa maruz kalmasına dair algısı yaygın olarak görülmüştür.

Vlachou, vd. (2011) akran zorbalığının okul öncesi dönemde başladığını, etkili önleme programlarının bu dönem için planlanabileceğini belirtirken zorbalık olaylarının gerçekleştiği ortamın detaylıca incelenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Humphrey (2013) hazırladığı tez çalışmasında okul öncesi eğitimde akran zorbalığının önlenmesi için hem zorbalığı önleme hem de dil geliştirme müfredatına ihtiyaç duyulduğu ve ülke çapında akran zorbalığının önlenmesi için politikalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.7. İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullanılan Stratejiler İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde istenmeyen davranışlara karşı kullanılan stratejiler ile ilgili yurt içi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Karaoğlu (2002) öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görülen istenmeyen davranışları önlemeye yönelik müdahalelerin yüksek düzeyde, istenmeyen davranışlara karşı uyguladıkları müdahalelerin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirhan-Harmanda (2011) tez çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında görülen istenmeyen davranışlar ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin tükenme düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının gösterdikleri istenmeyen davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dal (2016) okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri incelediği tez çalışmasında 18 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en sık karşılaştığı istenmeyen davranışlar; sınıf kurallarına uymama, arkadaşlarını öğretmene şikâyet etme ve şiddet gösterme olduğu, istenmeyen davranışlara karşı en sık kullandıkları stratejilerin ise ödül ve pekiştirme, sınıf kurallarını öğrenciler ile belirleme ve görmezden gelmedir.

Coşan (2017) 140 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri ve bu stratejilere yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok davranışı düşünmesini sağlayarak olumlu davranışa yönlendirme yaptığını, ikinci olarak öğrenci ile konuştuğunu, üçüncü olarak soru sorarak davranışın yanlış olduğunu

fark ettirmeye çalıştıklarını, dördüncü olarak öğrenciye sınıf kurallarını hatırlatmayı kullandıklarını, beşinci olarak ise davranışın öncesini sorgulamayı kullandıkları görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin sırasıyla ilk ve en çok düzeyde kontrol modelini, ikinci olarak öğretmen etkililiği modelini, üçüncü olarak Kounin modelini, dördüncü olarak davranış değiştirme modelini, beşinci ve en az düzeyde güvengen disiplin modelini ve altıncı olarak sosyal disiplin modelini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2019) okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri karşılaştırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri öğretmenlerin mezun oldukları öğretim türüne göre, sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına göre, öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerden sadece öğretmen etkililiği modeli sınıf yönetiminde öğretmen öğrenci çocuk etkileşimi becerileri ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Sayan-Korkutata (2020) okul öncesi çocuklarda akran zorbalığı ile istenmeyen davranışlara yönelik tutumları incelediği araştırmasında istenmeyen davranışlar sergileyen çocukların en çok arkadaşlarını suçladıkları görülmüştür. İstenmeyen davranışların sebepleri arasında kurallara uyum sağlamakta güçlük yaşama, ailenin olumsuz tutumundan kaynaklı nedenler, dikkat çekmeye çalışma ve etkinlik azlığı veya etkinlikte sıkılma olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale ederken öğrencilere karşı kendini ifade etmelerine olanak tanıma, bireysel görüşmeler yaparak öğrencilere anlaşıldıklarını hissettirme ve oyun, drama gibi etkinlikleri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Akay (2023) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejileri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Nevruzoğlu (2023) okul öncesinde duygu koçluğunun öğretmenlerin sınıf yönetimine ve istenmeyen davranışlarına etkisini incelediği çalışmasında sınıflarda duygu koçluğu uygulamasının istenmeyen davranışları azalttığını, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin en çok güvengen disiplin modelini, daha sonra sırasıyla davranış değiştirme modelini, mantıksal sonuçlar çıkarma modelini, uygun iletişim teorisi modelini, gerçeklik terapisi modelini, öğretmen etkililiği modelini en az ise duygu koçluğunu kullandıkları görülmüştür.

Kara-Çamdibi (2023) okul öncesi dönemde istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında öğrencilerin en çok şiddet içerikli davranışlar, sınıf kurallarını ihlal etme, hakaret içeren kelimeler kullanma ve istenmeyen davranışta bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, çocukların sınıf içinde sergilediği istenmeyen davranışlara karşı sırasıyla en çok görmezden gelme, bireysel konuşma, sevdiği nesne ya da ortamlardan mahrum bırakma, sözlü şekilde uyarı verme ve çocuğun velisi ile görüşmeyi kullandıkları görülmüştür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere göre incelenmesini amaçladığı için korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişkenlerin arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, vd., 2021; Gliner, vd., 2023; Tekindal, 2023).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Bayburt ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmi ve özel anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında kayıtlı bulunan 3-6 yaş okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini ilkokul bünyesinde bulunan 20 anasınıfı ve 9 anaokulu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örneklemeye yöntemine göre belirlenmiştir. Uygun örneklemeye yöntemi, araştırmacının kendisine hız ve pratiklik kazandırması amacıyla, kendisine daha yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumları seçmesidir (Büyüköztürk, vd., 2021). Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Bayburt ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 ilkokul bünyesindeki anasınıfına ve 5 anaokuluna kayıtlı araştırma için gönüllü olan 3-6 yaş çocukları ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu kapsamda veri toplanan 529 çocuğa ait cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam etme süresi ve 41 öğretmene ait cinsiyet, yaş, sınıfındaki öğrenci sayısı ve çalıştığı kurumdan memnun olma düzeyi ile ilgili bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	40	97,6
Erkek	1	2,4
Toplam	41	100
Yaş	N	%
25 ve altı	6	14,6
26-30 yaş	17	41,5
31-35 yaş	9	22,0
36-40 yaş	7	17,1
40 yaş ve üzeri	2	4,9
Toplam	41	100
Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	N	%
5-9 öğrenci	7	17,1
10-14 öğrenci	15	36,6
15-19 öğrenci	19	46,3
20 ve üzeri öğrenci	0	0
Toplam	41	100
Mesleki Deneyim Süresi	N	%
1-5 yıl arası	24	58,5
6-10 yıl arası	9	22,0
11-15 yıl arası	4	9,8
16-20 yıl arası	1	2,4
21 yıl ve üstü	3	7,3
Toplam	41	100
Çalıştığı Kurumdan Memnuniyet Düzeyi	N	%
Memnun değilim	3	7,3
Kararsızım	5	12,2
Memnunum	33	80,5
Toplam	41	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %97,6'sının kadın (40), %2,4'ünün erkek (1) olduğu; öğretmenlerin %14,6'sının 25 yaş ve altında (6), %41,5'inin 26-30 yaş arasında (17), %22'sinin 31-35 yaş arasında (9), %17,1'inin 36-40 yaş arasında (7), %4,9'unun 40 yaş ve üzerinde olduğu (2); öğretmenlerin %17,1'inin sınıfında 5-9 arasında (7), %36'sının 10-14 arasında (15), %46,3'ünün 15-19 arasında (19) öğrenci olduğu; öğretmenlerin %58,5'inin (24) 1-5 yıl arasında (24), %22'sinin 6-10 yıl arasında (9), %9,8'inin 11-15 yıl arasında (4), %2,4'ünün 16-20 yıl arasında, %7,3'ünün 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu; öğretmenlerin %7,3'ünün çalıştıkları kurumda memnun olmadıkları (3), %12'sinin çalıştıkları kurumda memnun olup olmama durumlarında kararsızlık yaşadıkları (5), %80,5'inin ise çalıştıkları kurumdan memnun oldukları (33) ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kız	282	53,3
Erkek	247	46,7
Toplam	529	100
Yaş	N	%
3 yaş	46	9,2
4 yaş	130	25,9
5 yaş	326	64,9
Toplam	502	100
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	N	%
1 yıl	392	79,4
2 yıl	96	19,4
3 yıl	6	1,2
Toplam	494	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının %53,3'ünün kız (282), %46,7'sinin erkek (247) olduğu; çocukların %9,2'sinin 3 yaşında

(46), %25,9'unun 4 yaşında (130), %64,9'unun 5 yaşında (326) olduğu; çocukların %79,4'ünün ilk kez okul öncesi eğitim aldıkları (392), %19,4'ünün iki yıldır okul öncesi eğitim aldıkları (96), %1,2'sinin (6) ise üç yıldır okul öncesi eğitim aldıkları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın veri toplama araçlarından “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği” ve “kişisel bilgi formuna” ilişkin bilgiler verilmiştir.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme30 (SYDD30) Okul Öncesi, Öğretmen Formu: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği, üç alt boyuttan Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ) oluşmaktadır. Her alt boyutu da 10 maddedir. Bu ölçek beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerini, duygusal, uyumsuz ve saldırgan davranışlarının niceliğini değerlendirmektedir. Sosyal yetkinlik (SY) alt boyutu 2, 6, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 27 ve 30. maddelerinden oluşmaktadır. Bu alt boyut çocukların akranları ile olan iş birliğini ve onlarla yaşadıkları problemlere çözüm yolları bulmak gibi pozitif özellikleri ölçmektedir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt boyutu 3, 4, 5, 10, 16, 18, 24, 25, 28 ve 29. maddeleri içermektedir. Bu alt boyut çocuğun yetişkine karşı gelme ve akranları ile olan ilişkilerinde dışsallaştırma sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt boyutu 1, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 21, 23 ve 26. maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyutta ise çocukların mutsuz, depresif duygu halini ve toplum içerisinde çekingen davranış sergilemesi gibi içselleştirme sorun belirtilerini ölçmektedir. Çorapçı, vd. (2010) tarafından Türk diline uyarlanan, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan ölçek, 1996 yılında La Freinere ve Dumas tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirliği yapılan bu ölçekte, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; Sosyal yetkinlik (SY) alt boyutu için .88, Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt boyutu için .87 ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6 basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 nadiren 3= bazen, 4 ya da 5= sık sık, 6= her zaman) değerlendirilir. Ölçekte elde edilen yüksek puanlar, kızgınlık, sosyal yetkinlik ve içe dönüklüğün yüksek olduğu; düşük puanlar ise kızgınlık, sosyal yetkinlik ve içe dönüklüğün düşük olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik sonuçları ise her alt boyut için sırasıyla .64, .71 ve .45'dir. Her alt boyut için madde-toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler, yüksek oranda iç tutarlılığa işaret etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .65 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Besnili ve Tanrıkulu (2021) tarafından geliştirilmiş ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bilgilerine bakıldığında ölçeğin alt boyutlarını “fiziksel zorbalık, ilişkisel zorbalık ve sözlü zorbalık” oluştuğu görülmektedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puan 0 ile 56 arasındadır. Puanların yüksek olması sınıfta hangi tür zorbalık davranışıyla daha sık karşılaşıldığı bilgisini vermektedir. Araştırmanın geçerliğine yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi için İstanbul’da resmi ve özel kurumlarda görev yapan 247 öğretmenden veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 14 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin madde faktör yükleri .50 ile .75 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin AFA grubu Cronbach Alfa değerleri fiziksel/ilişkisel zorbalık için .85, sözlü zorbalık için .88, toplam puan için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin DFA grubu cronbach alfa değerleri fiziksel/ilişkisel zorbalık için .83, sözlü zorbalık için .78, toplam puan için .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan toplam varyans değeri %40.43 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin cronbach alfa değeri .81 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Besnili ve Tanrıkulu, 2021).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği Keleş (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 alt boyuttan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 289 okul öncesi öğretmenin dâhil edildiği bir çalışma ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 30 maddeden oluşan ölçeğin 6 faktörlü bir yapısı vardır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için .86, 2. faktör için .78, 2. faktör için, 3. faktör için .64, 4. faktör için .73, 5. faktör için .71, 6. faktör için .61 ve ölçeğin geneli için .71 olarak bulunmuştur. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %49,89’dur ve faktör yükleri 0.32 ve 0.76 arasında

değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin cronbach alfa değeri .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayısının yeterli, ölçeğin geçerliliği olduğu görülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formunda öğretmenin yaşı, cinsiyeti, mesleki deneyim süresi, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı kurumdan memnuniyet düzeyi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öncelikle araştırmada kullanılan ölçekler için ölçekleri geliştiren veya uyarlayanlardan izin alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında gerçekleşebilmesi için ayse.meb.gov.tr'den ve İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 2022/22-12 numaralı izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Bayburt ilinde bulunan devlete bağlı anaokulu ve ana sınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin tamamı ile görüşülmüştür. Gönüllük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden kendilerine ve öğrencilerine yönelik bilgiler kişisel bilgi formu ve ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarını öğretmenler iki hafta içerisinde doldurmuşlardır.

3.5. Veri Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın veri analizinde uygun istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin normal dağılım gösterdiği görüldüğü için parametrik analizler yapılmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için sürekli değişkenlerin iki kategorik değişken açısından farklılaşmasını incelemek amacıyla t testi, sürekli değişkenlerin üç veya daha fazla kategorik değişken açısından farklılaşmasını incelemek amacıyla Anova testi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için pearson korelasyon katsayısı tekniği ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini açıklamak için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin demografik bilgilerine, araştırmanın değişkenlerine ilişkin yapılan t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4'te araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)
Fiziksel / İlişkisel Zorbalık	.400	-.699
Sözel Zorbalık	1.191	.299
Gerçeklik Terapisi Modeli	-.125	-.978
Güvengen Disiplin Modeli	.825	-.137
Öğretmen Etkililiği	-.537	.244
Kounin Modeli	-.538	-.287
Sosyal Disiplin Modeli	1.281	1.525
Davranış Değiştirme	.415	.078
Sosyal Yetkinlik	.083	-.648
Kızgınlık-Saldırganlık	1.078	-.143
Anksiyete-İçedönüklük	.679	-.912

Araştırmada yer alan sürekli değişkenlerin normallik analizi sonuçlarına bakıldığında tüm değişkenlerin değerlerinin -2 ile +2 arasında değer aldığı, sosyal disiplin modeli haricindeki değişkenlerin tamamının -1,5 ile +1,5 arasında değer aldığı, sözel zorbalık, sosyal disiplin modeli ve kızgınlık-saldırganlık haricindeki tüm değişkenlerin -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada normallik analizi ölçütü -2 ile +2 arasında değer alınması olduğunda tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2019).

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	x	Ss	t	p
Sosyal Yetkinlik	Kız	282	4.83	.894	5.078	.00*
	Erkek	247	4.40	1.040		
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	282	1.64	.721	-2.401	.02*
	Erkek	247	1.80	.809		
Anksiyete-İçedönüklük	Kız	282	1.77	.866	.958	.09
	Erkek	247	1.70	.786		
*p<.05						

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ($t=5.078$, $p=.00<.05$) kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının (4.83) erkek çocuklarının puanlarından (4.40) anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının kızgınlık-saldırganlık puanları da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2.401$, $p=.02<.05$). Buna göre erkek çocuklarının kızgınlık ve saldırganlık puanları (1.80) kız çocuklarının puanlarından (1.64) anlamlı şekilde yüksektir. Okul öncesi öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete-içedönüklük puanlarına bakıldığında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t=.958$, $p=.09>.05$).

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	x	Ss	F	P
Fiziksel / İlişkisel Zorbalık	25 yaş ve altı	6	.932	.512	1.089	.38
	26-30 yaş	17	.719	.503		
	31-35 yaş	9	.790	.462		
	36-40 yaş	7	1.095	.626		
	40 yaş ve üstü	2	1.33	.942		
Toplam		41	.860	.537		

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği fiziksel/ilişkisel zorbalık puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.089, p=.38>.05).

Tablo 7.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	x	Ss	F	P
Sözel Zorbalık	25 yaş ve altı	6	.333	.393	.663	.62
	26-30 yaş	17	.197	.293		
	31-35 yaş	9	.200	.282		
	36-40 yaş	7	.428	.508		
	40 yaş ve üstü	2	.300	.424		
Toplam		41	.860	.537		

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanlarının yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.663, p=.62>.05).

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	X	Ss	F	P
Gerçeklik Terapisi Modeli	25 yaş ve altı	6	3.37	.382	.314	.87
	26-30 yaş	17	3.40	.094		
	31-35 yaş	9	3.46	.263		
	36-40 yaş	7	3.33	.353		
	40 yaş ve üstü	2	3.17	.549		
	Toplam	41	3.38	.350		
*p<.05						

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.314$, $p=.87>.05$).

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	x	Ss	F	P
Güvengen Disiplin Modeli	25 yaş ve altı	6	1.33	.678	1.316	.28
	26-30 yaş	17	1.04	.474		
	31-35 yaş	9	.875	.559		
	36-40 yaş	7	1.33	.461		
	40 yaş ve üstü	2	1.44	.265		
	Toplam	41	1.12	.528		
*p<.05						

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı Kounin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.794$, $p=.54>.05$).

Tablo 12.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	x	ss	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Disiplin Modeli	25 yaş ve altı	6	.222	.344	4.116	.01*	40 yaş ve üstü>31-35 yaş, 26-30 yaş, 25 yaş ve altı
	26-30 yaş	17	.274	.317			
	31-35 yaş	9	.444	.645			
	36-40 yaş	7	.619	.488			
	40 yaş ve üstü	2	1.50	.235			
	Toplam	41	.423	.505			
*p<.05							

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.116$, $p=.01<.05$). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Gabriel post-hoc analiz testi sonuçlarına göre 40 yaşında veya daha fazla yaşa sahip öğretmenlerin sosyal disiplin modelini kullanma puanları (1.50), 31-35 yaş arasındaki (0.44), 26-30 yaş arasındaki (0.27) ve 25 yaş ve 25 yaştan küçük olan (0.22) okul öncesi öğretmenlerinin sosyal disiplin modelini kullanma puanlarından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 13.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	x	Ss	F	p
Davranış Değiştirme Modeli	25 yaş ve altı	6	1.94	1.06	.382	.83
	26-30 yaş	17	2.08	.637		
	31-35 yaş	9	2.30	.596		
	36-40 yaş	7	1.96	.487		
	40 yaş ve üstü	2	2.25	.353		
	Toplam	41	2.10	.656		

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.382, p=.83>.05).

Tablo 14.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	Ss	F	p
Fiziksel İlişkisel Zorbalık	5-9 öğrenci	7	.825	.430	.134	.87
	10-14 öğrenci	15	.918	.607		
	15-19 öğrenci	19	.827	.538		
	Toplam	41	.860	.538		

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği fiziksel / ilişkisel zorbalık puanlarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının dağılımına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.134, p=.87>.05).

Tablo 15.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	Ss	F	p
Sözel Zorbalık	5-9 öğrenci	7	.057	.151	2.261	.12
	10-14 öğrenci	15	.226	.328		
	15-19 öğrenci	19	.365	.387		
	Toplam	41	.262	.348		

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalığın öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısının dağılımına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=2.261, p=.12>.05).

Tablo 16.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	ss	F	p
Gerçeklik Terapisi Modeli	5-9 öğrenci	7	.313	.118	.067	.93
	10-14 öğrenci	15	.384	.099		
	15-19 öğrenci	19	.353	.081		
	Toplam	41	.350	.054		

*p<.05

Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.067, p=.93>.05).

Tablo 17.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	X	ss	F	p
Güvengen Disiplin Modeli	5-9 öğrenci	7	1.14	.404	.082	.92
	10-14 öğrenci	15	1.07	.480		
	15-19 öğrenci	19	1.14	.620		
	Toplam	41	1.11	.528		
*p<.05						

Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.082$, $p=.92>.05$).

Tablo 18.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	ss	F	P
Öğretmen Etkililiği Modeli	5-9 öğrenci	7	2.61	.621	.321	.73
	10-14 öğrenci	15	2.55	.482		
	15-19 öğrenci	19	2.40	.198		
	Toplam	41	2.49	.108		
*p<.05						

Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı öğretmen etkililiği disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.321$, $p=.73>.05$).

Tablo 19.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	ss	F	P
Kounin	5-9 öğrenci	7	2.14	.716	.991	.38
Modeli	10-14 öğrenci	15	2.40	.778		
	15-19 öğrenci	19	2.64	.939		
	Toplam	41	2.47	.850		
*p<.05						

Tablo 19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı kounin disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.991, p=.38>.05$).

Tablo 20.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	ss	F	p
Sosyal Disiplin Modeli	5-9 öğrenci	7	.761	.738	2.030	.14
	10-14 öğrenci	15	.377	.532		
	15-19 öğrenci	19	.333	.333		
	Toplam	41	.422	.505		
*p<.05						

Tablo 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=2.030, p=.14>.05$).

Tablo 21.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfındaki Öğrenci Sayıları İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	S. Ö. S	N	x	ss	F	p
Davranış Değiş tirme Modeli	5-9 öğrenci	7	1.92	.590	.391	.68
	10-14 öğrenci	15	2.07	.664		
	15-19 öğrenci	19	2.18	.691		
	Toplam	41	2.10	.656		
*p<.05						

Tablo 21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayı dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.391$, $p=.68>.05$).

Tablo 22.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	x	ss	F	p
Fiziksel İlişkisel Zorbalık	1-5 yıl	24	.784	.472	.904	.47
	6-10 yıl	9	.802	.514		
	11-15 yıl	4	1.13	.771		
	16-20 yıl	1	1.55	-		
	21 yıl ve üstü	3	1.03	.485		
	Toplam	41	.860	.084		
*p<.05						

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği fiziksel / ilişkisel zorbalık puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.904$, $p=.47>.05$).

Tablo 23.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	x	ss	F	p
Sözel	1-5 yıl	24	.247	.320	2.146	.09
Zorbalık	6-10 yıl	9	.200	.282		
	11-15 yıl	4	.300	.476		
	16-20 yıl	1	1.20	-		
	21 yıl ve üstü	3	.200	.346		
Toplam		41	.262	.348		
*p<.05						

Tablo 23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=2.146, p=.09>.05).

Tablo 24.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	x	ss	F	p
Gerçeklik	1-5 yıl	24	3.41	.376	.362	.83
Terapisi	6-10 yıl	9	3.35	.287		
	11-15 yıl	4	3.33	.240		
	16-20 yıl	1	3.00	-		
	21 yıl ve üstü	3	3.40	.325		
Modeli						
Toplam		41	3.38	.054		
*p<.05						

Tablo 24 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi stratejisi puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.362, p=.83>.05).

Tablo 25.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Modeli Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	X	ss	F	p
Güvengen Disiplin Modeli	1-5 yıl	24	1.14	.555	1.478	.23
	6-10 yıl	9	.805	.293		
	11-15 yıl	4	1.29	.745		
	16-20 yıl	1	1.25	-		
	21 yıl ve üstü	3	1.54	.260		
	Toplam	41	1.11	.528		
*p<.05						

Tablo 25 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.478, p=.23>.05).

Tablo 26.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	x	ss	F	p
Öğretmen Etkililiği Modeli	1-5 yıl	24	2.47	.628	1.608	.19
	6-10 yıl	9	2.44	.666		
	11-15 yıl	4	2.33	1.08		
	16-20 yıl	1	1.67	-		
	21 yıl ve üstü	3	3.33	.333		
	Toplam	41	2.49	.696		
*p<.05						

Tablo 26 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı öğretmen etkililiği modeli stratejisi puanlarının mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.608, p=.19>.05).

Tablo 27.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	x	ss	F	p
Kounin Modeli	1-5 yıl	24	2.54	.878	.411	.80
	6-10 yıl	9	2.18	.944		
	11-15 yıl	4	2.41	.918		
	16-20 yıl	1	3.00	-		
	21 yıl ve üstü	3	2.67	.333		
	Toplam	41	2.47	.850		
*p<.05						

Tablo 27 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı kounin modeli stratejisi puanlarının mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.411$, $p=.80>.05$).

Tablo 28.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	X	ss	F	p
Sosyal Disiplin Modeli	1-5 yıl	24	.264	.367	4.112	.01*
	6-10 yıl	9	.481	.648		
	11-15 yıl	4	.500	.333		
	16-20 yıl	1	.667	-		
	21 yıl ve üstü	3	1.33	.333		
	Toplam	41	.423	.506		
*p<.05						

Tablo 28 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.112$, $p=.01>.05$). Ancak 16-20 yıl mesleki deneyime sahip yalnızca 1 öğretmen olduğundan

farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılması gereken post-hoc analizi testleri yapılamamıştır.

Tablo 29.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Süreleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	M. D. S	N	X	ss	F	p
Davranış Değiştirme Modeli	1-5 yıl	24	2.07	.746	.399	.81
	6-10 yıl	9	2.05	.325		
	11-15 yıl	4	2.31	.943		
	16-20 yıl	1	1.50	-		
	21 yıl ve üstü	3	2.33	.289		
	Toplam	41	2.10	.656		
*p<.05						

Tablo 29 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.399, p=.81>.05$).

Tablo 30.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyi İle Fiziksel / İlişkisel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	Ss	F	p
Fiziksel İlişkisel Zorbalık	M. Değilim	3	.518	.449	1.657	.20
	Kararsızım	5	.578	.337		
	Memnunum	33	.933	.553		
	Toplam	41	.538	.538		
*p<.05						

Tablo 30 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği fiziksel /ilişkisel zorbalık puanlarının çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=1.657, p=.20>.05$).

Tablo 31.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyi İle Sözel Zorbalık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	Ss	F	p
Sözel	M. Değilim	3	.333	.416	.496	.61
Zorbalık	Kararsızım	5	.120	.179		
	Memnunum	33	.277	.277		
	Toplam	41	.262	.262		

*p<.05

Tablo 31 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalığın öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.496, p=.61>.05).

Tablo 32.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Gerçeklik Terapisi Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	ss	F	p
Gerçeklik	M. Değilim	3	3.59	.525	.559	.58
Terapisi	Kararsızım	5	3.38	.320		
Modeli	Memnunum	33	3.37	.346		
	Toplam	41	3.38	.351		

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.559, p=.58>.05).

Tablo 33.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Güvengen Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	Ss	F	p
Güvengen Disiplin Modeli	M. Değilim	3	1.21	1.01	2.177	.13
	Kararsızım	5	1.55	.699		
	Memnunum	33	1.04	.434		
	Toplam	41	1.12	.528		

***p<.05**

Tablo 33 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=2.177$, $p=.13>.05$).

Tablo 34.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Etkililiği Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Etkililiği Modeli	M. Değilim	3	2.44	.385	4.037	.03*	Kararsızım>Memnunum
	Kararsızım	5	3.27	.279			
	Memnunum	33	2.38	.693			
	Toplam	41	2.50	.696			

***p<.05**

Tablo 34 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı öğretmen etkililiği modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.037$, $p=.03<.05$). Bu farklılaşmanın içeriğini belirlemek amacıyla yapılan Gabriel post-hoc analiz testi sonuçlarına göre çalıştıkları okuldan memnun olan öğretmenlerin öğretmen etkililiği modelini kullanma puanları (2.44), çalıştığı okuldan memnun olma düzeyi kararsız olan öğretmenlerinin öğretmen etkililiği disiplin modelini kullanma puanlarından (3.27) anlamlı şekilde düşüktür.

Tablo 35.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kounin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	ss	F	p
Kounin Modeli	M. Değilim	3	2.78	.694	.523	.60
	Kararsızım	5	2.73	1.09		
	Memnunum	33	2.40	.836		
	Toplam	41	2.47	.850		
*p<.05						

Tablo 35 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı kounin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.523$, $p=.60>.05$).

Tablo 36.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Sosyal Disiplin Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	ss	F	p
Sosyal Disiplin Modeli	M. Değilim	3	.222	.385	.535	.59
	Kararsızım	5	.600	.494		
	Memnunum	33	.414	.521		
	Toplam	41	.423	.506		
*p<.05						

Tablo 36 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.535$, $p=.59>.05$).

Tablo 37.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Davranış Değiştirme Modeli Stratejisi Kullanımı Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	x	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Davranış Değiştirme Modeli	M. Değilim	3	2.92	.520	4.219	.02*	Memnun değilim> Memnunum
	Kararsızım	5	2.45	.671			
	Memnunum	33	1.98	.606			
	Toplam	41	2.10	.656			
*p<.05							

Tablo 37 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.219$, $p=.02>.05$). Bu farklılaşmanın içeriğini belirlemek amacıyla yapılan Gabriel post-hoc analiz testi sonuçlarına göre çalıştıkları okuldan memnun olmayan öğretmenlerin davranış değiştirme disiplin modelini kullanma puanları (2.92), çalıştığı okuldan memnun olan öğretmenlerinin davranış değiştirme disiplin modelini kullanma puanlarından (1.98) anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 38.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşları İle Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. Yaş	N	X	ss	F	p
Sosyal Yetkinlik	3 yaş	46	4.31	1.10	2.822	.06
	4 yaş	130	4.72	.921		
	5 yaş	326	4.61	.994		
	Toplam	502	4.61	.990		
*p<.05						

Tablo 38 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik ifade ettikleri sosyal yetkinlik puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=2.822$, $p=.06>.05$).

Tablo 39.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşları İle Kızgınlık-Saldırganlık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. Yaş	N	X	Ss	F	p
Kızgınlık-Saldırganlık	3 yaş	46	1.81	.708	2.688	.07
	4 yaş	130	1.60	.684		
	5 yaş	326	1.77	.809		
	Toplam	502	1.73	.772		

***p<.05**

Tablo 39 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ifade ettikleri kızgınlık-saldırganlık puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. (F=2.688, p=.07>.05)

Tablo 40.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşları İle Anksiyete-İçedönüklük Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. Yaş	N	x	ss	F	p
Anksiyete-İçedönüklük	3 yaş	46	1.63	.855	1.399	.25
	4 yaş	130	1.65	.787		
	5 yaş	326	1.77	.825		
	Toplam	502	1.73	.819		

***p<.05**

Tablo 40 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ifade ettikleri anksiyete-içedönüklük puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.399, p=.25>.05).

Tablo 41.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	E.D.E.S	N	X	ss	F	p
Sosyal Yetkinlik	1 yıl	392	4.61	1.00	.013	.99
	2 yıl	96	4.59	.890		
	3 yıl	6	4.60	1.34		
	Toplam	502	4.61	.988		

*p<.05

Tablo 41 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ifade ettikleri sosyal yetkinlik puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=.013, p=.99>.05).

Tablo 42.

Okul Öncesi dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Kızgınlık-Saldırganlık Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	E.D.E.S	N	x	Ss	F	p
Kızgınlık Saldırganlık	1 yıl	392	1.71	.767	1.242	.29
	2 yıl	96	1.84	.803		
	3 yıl	6	1.60	.687		
	Toplam	502	1.73	.775		

*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ifade ettikleri kızgınlık-saldırganlık puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.242, p=.29>.05).

Tablo 43.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri İle Anksiyete-İçedönüklük Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	E.D.E.S	N	x	ss	F	p
Anksiyete-İçedönüklük	1 yıl	392	1.75	.833	1.309	.27
	2 yıl	96	1.64	.739		
	3 yıl	6	2.08	1.25		
	Toplam	502	1.73	.821		

*p<.05

Tablo 43 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik ifade ettikleri anksiyete-içedönüklük puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (F=1.309, p=.27>.05).

Tablo 44.

Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	.45*	1									
3	-.06	-.35*	1								
4	.18	.16	-.21	1							
5	.09	-.25	.13	.46**	1						
6	.16	.17	-.06	.58**	.56**	1					
7	.20	.10	-	.26	.21	.23	1				
			.44**								
8	-.11	-.14	.21	.06	.34*	.18	.64	1			
9	-.08	-.08	-.12	-.28	.00	-.03	-.04	.04	1		
10	.22	.40**	.22	-.04	-.20	-.05	-.09	-.11	-	1	
									.41**		
11	.12	.30	.10	.13	-.01	.04	-.01	-.19	-	.21**	1
									.43**		

*p<.05 **p<.01 **Değişkenler:** 1. Fiziksel-ilişkisel zorbalık, 2. Sözel zorbalık, 3. Gerçeklik Terapisi Modeli, 4. Güvengen Disiplin Modeli, 5. Öğretmen Etkililiği Modeli, 6.Kounin Modeli, 7.Sosyal disiplin modeli, 8 Davranış değiştirme modeli, 9. Sosyal yetkinlik, 10. Kızgınlık-saldırganlık, 11. Anksiyete-içedönüklük

Tablo 44 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarına gözlemlediği fiziksel-ilişkisel zorbalık puanları ile sözel zorbalık puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.45$ $p<.05$); okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki ($r=-.35$ $p<.05$); okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.40$ $p<.01$); okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden gerçeklik terapisi modeli ile sosyal disiplin modeli arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki ($r=-.44$ $p<.01$); okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden güvengen modeli ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.46$, $r=.58$ $p<.01$); okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ve davranış değiştirme modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki ($r=.56$, $r=.34$ $p<.01$); okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik puanları ile sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük arasında orta düzeyde negatif ilişki ($r=-.41$, $r=-.43$ $p<.01$); okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete-içedönüklük arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir ($r=.21$ $p<.01$).

Tablo 45.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Gözlemlediği Sözel Zorbalık İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Disiplin Stratejilerinden Gerçeklik Terapisi Modeli Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.441	.507		2.843	.01
Sözel Zorbalık	-.353	.149	-.351	-2.338	.02
R=.35	R ² =.12 $p<.05$	F (1,39)=5.468		p=.02	

Tablo 45 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı

disiplin modellerinden gerçeklik terapisi arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($R=.35$, $R^2=.12$ $p<.05$). Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modelinin %12'sini sözel zorbalığın açıkladığı görülmektedir.

Tablo 46.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Gözlemlediği Sözel Zorbalık İle Kızgınlık-Saldırganlık Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	-.009	.111		-.078	.94
Kızgınlık-Saldırganlık	.155	.056	.403	2.752	.01
R=.40	$R^2=.16$ $p<.05$	F (1,39)=7.575		p=.00	

Tablo 46 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği kızgınlık-saldırganlık ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($R=.40$, $R^2=.16$ $p<.05$). Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalığın %16'sını kızgınlık-saldırganlığın açıkladığı görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal yetkinlik ve sosyal yetkinliğin alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanları erkek çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarından anlamlı şekilde yüksektir. Erkek çocuklarının ise kızgınlık-saldırganlık puanları kız çocuklarının kızgınlık-saldırganlık puanlarından anlamlı şekilde yüksektir. Sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan anksiyete-içe dönüklük puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitimi almakta olan kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu birçok araştırma mevcuttur (Akaydın, 2019; Bozkurt, 2016; Gökmen-Korbek, 2019; Gülay-Ogelman ve Çiftci-Topaloğlu, 2014; Gür, vd., 2015; 2014; Işıksolu-Aysel, 2020; Köse, 2019; LaFreniere ve Dumas, 1996; Liman, 2020; Şenol, 2021; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Yaralı ve Özkan, 2016; Yavaş, 2020; Yıldız, 2022). Ancak okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı araştırmalarda literatürde yer almaktadır (Altun-Nalbant, 2016; Direk, 2021; Gözükmızı, 2019; Koçak, 2018; Özcan, 2020; Özcanlı, 2022; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Ural, vd., 2015). Mevcut araştırmada da olduğu gibi kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek sosyal yetkinlik puanlarına sahip olması; kız çocuklarının dil gelişimlerini daha hızlı bir şekilde tamamlamaları ve böylece erken yaşlarda daha iyi iletişim kurmalarından etkilenmiş olabilir. Kız çocuklarının çevresindekilerle kurmuş olduğu bu başarılı iletişim sayesinde çevre ile etkileşimleri artmış, sosyal yetkinlikleri desteklenmiş olabilir.

İran’da okul öncesi çocuklarda sosyal yetkinliğin incelendiği bir araştırmada okul öncesi dönemde kızların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Vahedi, vd., 2012). Zimbabwe’de farklı etnik gruplarda yer alan siyah ve beyaz çocuklarla yapılan sosyal yetkinlik araştırmasında da kızların sosyal yetkinlik

düzeyleri ve okula uyumları erkeklerden yüksek bulunmuştur (Mpofu, vd., 2004). Çinli okul öncesi çocuklarla sosyal yetkinliğin cinsiyete göre farklılığı ev sahibi ve misafir kültür açısından incelenmiştir. Bu araştırmada da ev sahibi kültürden gelen kızların sosyal yetkinlik düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradaki farklılıkta kız çocuklarının ev sahibi kültürden gelmeleri arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bilgi kızların kendilerini sosyal ortamlarda göstermelerinde yaşadıkları kültürün etkili olabileceği fikrini düşündürmüştür (Ren ve Wyver, 2015).

Walker (2005) 3-5 yaş aralığındaki çocukların sosyal yetkinliklerini zihin teorisi açısından incelemiştir. 111 okul öncesi dönem çocuğu ile yaptığı bu araştırmada erkeklerin saldırgan ve yıkıcı davranışlar gösterdiklerini kızların ise olumlu sosyal davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca erkeklerin utangaç ve içe kapanık davranışlar göstermeleri de zihin teorisi yaklaşımı ile ilişkili bulunmuştur. Başka bir araştırmada da okul öncesi dönemdeki kızların erkeklere göre duygusal iletişim kurma ve duyguları yönetme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Dunsmore, vd., 2008).

Okul öncesi dönemde sosyal yetkinliği etkileyen faktörlerden biri çocukların dil gelişimleridir. Dil gelişimi ve cinsiyet açısından sosyal yetkinliği inceleyen bir araştırmada erkek çocukların saldırganlık davranışı göstermelerinde dil yeteneğinin gelişmesinin kızlara göre daha büyük bir etkiye sahip olduğu fark edilmiştir. Yine aynı çalışmada cinsiyetin sosyal yetkinliği çok az etkilediğini ancak dil gelişimi ile beraber ele alındığında erkeklerin dil gelişimi azaldıkça sosyal yetkinliğinde azaldığı görülmüştür (Longobardi, vd., 2016a). Bu çalışmadan hareketle kızların erkeklere oranla daha fazla kelime bilgisine sahip olmalarının sosyal yetkinlik düzeylerinin de erkeklerden daha yüksek olmasına sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte bir çalışma Almanya ve İsviçre’de tek dil öğrenen ve iki dil öğrenen okul öncesi çocuklarla yapılmıştır. Bu çalışmaya göre sosyal yetkinlik ile tek dil öğrenenlerin ifade edici dilleri arasında ve çift dil öğrenenlerin alıcı toplumsal dilleri arasında pozitif ilişkiler, toplumsal dildeki alıcı beceriler ile sosyal yetkinlik arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir (Jurkiç, vd., 2023). Dil gelişimi ile sosyal yetkinliği cinsiyet farklılıkları açısından inceleyen başka bir araştırmada da 36 aylık kızların ifade edici dil ve alıcı dil iletişim puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu, 24 ve 36 aylıkken kızlarda görülen sosyal yetkinliğin 24 aylıkken gösterdikleri ifade edici dil ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın dikkat çekici bulgularından biri de anne-çocuk

ilişkisinin dil gelişimine, dil gelişiminin de sosyal yetkinliğe etki etmesidir (Barnett, vd., 2012).

Okul öncesi dönemde sosyal yetkinliğin gelişmesinde dil gelişiminin etkili olduğunu ifade eden farklı çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Longobardi, vd., 2016b; McCabe ve Meller, 2004). Beyin gelişimi ile çocuklarda dil gelişimini cinsiyet açısından inceleyen bir derleme çalışmasında dil gelişimi ve beyin gelişiminde kısıtlı olsa da cinsiyetin etkili olduğu, erkeklerin dil gelişimi konusunda daha fazla nörolojik sorun yaşadıkları, kızların beyin gelişimlerinin dil gelişimi açısından erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu çalışmaların daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Ancak dil ve beyin gelişimi açısından cinsiyetin dışında yaş gibi diğer faktörlerinde etkisi olduğu belirtilmiştir (Etchel, vd., 2018). Tüm bu bilgiler araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularında sosyal yetkinliğin alt boyutlarından biri olan ancak sosyal yetkinliği olumsuz açıdan etkileyen iki faktör yer almaktadır. Bunlardan ilki kızgınlık/saldırganlıktır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kızgınlık/saldırganlık puanları kızlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ersan (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklarda fiziksel saldırganlığın erkek çocuklarında kızlara göre daha fazla olduğunu, ilişkisel saldırganlığın erkeklerde daha fazla olmasına rağmen ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Kadan (2010) okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının erkeklere göre bir arkadaşı tarafından daha çok dövüldüğünü, ebeveynlerin görüşlerine göre erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok diğer çocuklarla kavga ettiğini, annelerin görüşlerine göre erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla zorba davranış sergilediklerini, ebeveynlerin görüşlerine göre erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan olduklarını belirtmiştir. Uysal ve Dinçer (2013) de okul öncesi dönemde erkek çocukların fiziksel saldırganlık düzeylerinin kızlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ancak ilişkisel saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar İkiz ve Öztürk-Samur (2016)'un çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Erkek okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık puanları kızlara göre anlamlı şekilde yüksek, ilişkisel saldırganlıkta ise cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır. Yapılan boylamsal bir çalışmada okul öncesi dönemdeki kızların erkeklere göre daha çok ilişkisel saldırganlık gösterdikleri, erkeklerin ise kızlardan daha çok fiziksel saldırganlık gösterdikleri

sonucuna ulaşılmıştır (Crick, vd., 2006). Ancak literatürde okul öncesi dönem çocuklarında hem ilişkisel hem de fiziksel saldırganlığın erkeklerde kızlardan daha fazla olduğuna dair çalışmada mevcuttur (McEvoy, vd., 2003). Bu çalışmada okul öncesi eğitim alan erkek çocuklarında fiziksel saldırganlığın kızlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik ile dil becerisi arasındaki ilişkilerde cinsiyetin rolüne yukarıdaki bölümde değinilmiştir.

Başka bir çalışmada Estrem (2005) okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlığı dil ve cinsiyet açısından ele aldığı çalışmasında dil becerisi azaldıkça saldırganlık da artma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kızların ifade edici dil becerileri erkeklere göre ilişkisel saldırganlığı daha fazla yordarken erkeklerin alıcı dil becerileri kızlara göre fiziksel saldırganlığı daha fazla yordamaktadır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla saldırgan davranışlar sergilemesi toplumun beklentilerinin cinsiyetçi bir temelde şekil alması ile açıklanabilir. Dil gelişimi sosyal yetkinliği olumlu destekleyen bir faktör olarak göz önüne alındığında kız çocuklarının dil gelişimlerinin erkek çocuklarına göre daha hızlı seyretmesi saldırgan davranışları daha az sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu durum kız çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının erkek çocuklarına göre daha fazla olmasını açıklayan bir etken olarak da görülebilir.

Okul öncesi dönemde saldırganlığın ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri de ebeveyn etkisidir. Okul öncesi dönemdeki erkeklerin ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı izin verici anne tutumu ile kızların fiziksel saldırganlığı izin verici ve otoriter anne tutumu ile ilişki bulunmuştur (Casas, vd., 2006). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sosyal davranışların (saldırganlık, olumlu sosyal davranışlar ve utangaçlık/çekingenlik) ebeveynlerin çocuklarına karşı tümevarımsal akıl yürütme, sıcak davranma ve cezalandırıcı tarzda davranması ile önemli şekilde yordanmıştır. Ayrıca erkeklerin saldırganlık puanları kızlara göre, kızların utangaçlık puanları da erkeklere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Durmuşoğlu-Saltalı ve İmir, 2018). Okul öncesi dönem çocuklarında ebeveynlik stillerinin empati becerileri aracılığı ile saldırganlığın ortaya çıkmasına etki ettiği de görülmüştür (Lin, vd., 2023). Okul öncesi çocuklarda görülen saldırganlığı inceleyen başka bir derleme çalışmasında da incelenen 39 farklı çalışmanın sonuçlarından hareketle aile ortamındaki farklı faktörlerin etkili

olduğu ifade edilmiştir (Navarro, vd., 2022). Yıldızbaş ve Şahin-Sak (2020)'da demokratik anne baba tutumu ile ilişkisel ve fiziksel saldırganlık arasında negatif ilişki, otoriter anne baba tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında pozitif ilişki, izin verici anne baba tutumları ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen saldırganlığın ebeveynlik tarzları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarını göre sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan anksiyete-içedönüklük puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. E. Yıldırım (2023) veli algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarının anksiyetelerini incelediği araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi çocuklarda görülen anksiyetenin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bir çalışmada kaygının nedenleri sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, yaygın kaygı, obsesif-kompulsif bozukluk ve fiziksel yaralanma korkusu olarak gösterilmiştir (Spence, vd., 2001). Bu sonuçlarda araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan kızgınlık/saldırganlık puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı çalışmalar mevcuttur (Akaydın, 2019; Direk, 2021; Gökmen-Korbek, 2019; Gözükmızı, 2019; Gülay-Ogelman ve Çiftci-Topaloğlu, 2014; Koçak, 2018; Liman, 2020; Özcan, 2020; Özcanlı, 2022; Yaralı ve Özkan, 2016). Bunun yanında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, erkek okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik alt boyutlarından olan kızgınlık/saldırganlık puanlarının kız çocuklarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu farklı araştırmalarda literatürde yer almaktadır (Bozkurt, 2016; Gür, vd., 2015; Köse, 2019; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Şenol, 2021; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Ural, vd., 2015; Yavaş, 2020; Yıldız, 2022,). Erkek çocukların saldırgan davranışları, aile içinde kabul görmesi ve hatta kimi durumlarda bu davranışlarının pekiştirilmesi veya saldırgan davranışların erkek çocuklarına rol biçilmesi ile açıklanabilir.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan anksiyete/içedönüklük puanlarının okul öncesi eğitimi almakta olan çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı çalışmalar mevcuttur (Akaydın, 2019; Direk, 2021; Gökmen-Korbek, 2019; Gözükmızı, 2019; Gülay-Ogelman ve Çiftçi-Topaloğlu, 2014; Gür, vd., 2015; Koçak, 2018; Köse, 2019;

Liman, 2020; Özcan, 2020; Özcanlı, 2022; Ural, vd., 2015; Uygun ve Kozikoğlu, 2019; Yaralı ve Özkan, 2016; Yavaş, 2020). Kız çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanlarının erkek çocuklarına göre daha yüksek olması aile ve toplum içerisinde kız çocuklarına biçilen rollerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Ancak erkek okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanlarının kız çocuklarından anlamlı şekilde yüksek olduğu araştırmalarda literatürde yer almaktadır (Bozkurt, 2016; Pekdoğan ve Kanak, 2016; Şenol, 2021). Mevcut araştırmanın aksine erkek çocuklarının daha yüksek anksiyete/içedönüklük puanlarına sahip olmalarına mizaç, çocuğun yetiştiği çevre koşulları veya aile içinde çocuğa biçilmiş olan roller vb. gibi farklı faktörler etkilemiş olabilir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarında gözlemledikleri fiziksel/ilişkisel zorbalık ve sözel zorbalık puanları okul öncesi öğretmenlerin yaşlarına, sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına, okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine ve çalıştıkları kurumdan memnun olma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Zorbalık okul öncesi dönem çocuklarında görülebilen bir problemdir (Gülay-Ogelman, 2016b). Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir araştırmada zorbalığa uğrayan 105 öğrenci ile görüşülmüştür. Bu araştırmanın sonuçlarına göre zorbalığa uğrayan 105 öğrenciden sadece 1'i velisini öğretmeni ile görüştürmüş, sadece 1 tanesi bu durumu öğretmenine şikâyet etmiştir. En çok zorbalık yaptıkları veya zorbalığa uğradıkları yer ise sınıf, okul bahçesi ve koridor olmuştur. Zorbalık yapan çocuklar da zorbalığa uğrayan çocuklarda genellikle öğretmenleri yokken zorbalığın gerçekleştiğini beyan etmiştir. Zorbalığa uğrayan çocukların 17'si öğretmenlerin bu durumu gördüklerinde hiçbir şey yapmadıklarını ifade etmiştir (Kartal, vd., 2019). İlk ve ortaokul öğretmenleri ile yapılan nitel bir çalışmada 32 öğretmenden 28'i okullarda zorbalık davranışına tanık olduklarını, 29 ise sınıflarında zorbalık davranışlarına tanık olduklarını belirtmiştir. Görülen zorbalık genel olarak fiziksel ve sözel zorbalık olmuştur. Öğretmenler zorbalığa maruz kalan çocukların en çok öğretmene şikâyet ettiklerini, zorbalığın nedenlerinde en çok ailesel ve çevresel faktörlerin olduğunu, zorbalık yapan çocuklara karşı en çok uyarıyı kullandıkları ve bu durumu aile ile görüşme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir (Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Bu bilgiler ailenin, öğretmenin, okul ve çevresinin zorbalık açısından önemini göstermektedir. Literatüre bakıldığında zorbalığın ortaya çıkmasında zorba ve

kurbanın bireysel özellikleri ve ailelerinin çocuklar üzerindeki etkileri sıklıkla vurgulanmıştır (Genç, 2007; Gülay-Ogelman, 2016b; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Jan ve Husain, 2015; Kartal ve Bilgin, 2012; Oliveira, vd., 2015; Özada ve Duyan, 2018; Smith, 2016; Tingiş, 2022; Wong, vd., 2013). Ancak zorbalığın önlenmesinde ve zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin rolü hep öncelikli olarak vurgulanmıştır (Doğan ve Keleş, 2022; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Olweus, 2004; Özada ve Duyan, 2018; Özbek ve Taneri, 2022; Özkan, vd., 2023; Tingiş, 2022; Yazıcı, 2023).

Zorbalık daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere genellikle okulda veya okula bağlı alanlarda görülmektedir. Öğretmenlerin ve idarecilerin bu sorunları aile ve çocuklarla iş birliği yaparak çözmesi beklenmektedir. Çocukların zorbalık davranışları arasında fiziksel (itme, tekme atma, vurma, yaralama, saç çekme vb.) ve sözel (lakap takma, laf atma, hakaret ve küfretme vb.) zorbalık davranışları görülmektedir (Aktaş, 2021; Çinkır ve Karaman-Kepenekci, 2003). Bu davranışlar aynı zamanda sınıfta ve okulda istenmeyen davranışlardır (Özkılınç-Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin yaşı, mesleki deneyim süreleri ve çalıştıkları kurumdan memnun olma düzeyleri bu araştırmada zorbalık açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin yaşına, mesleki deneyim sürelerine ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumlarına göre değişmemektedir. Bu sonuçlar okullarda görülen zorbalığın nedenleri arasında öğretmenlerin olmadığı araştırmaları destekler niteliktedir (Genç, 2007; Gülay-Ogelman, 2016b; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Jan ve Husain, 2015; Kartal ve Bilgin, 2012; Oliveira, vd., 2015; Özada ve Duyan, 2018; Smith, 2016). Okul öncesi öğretmenlerin yaşı ve çalıştıkları kurumdan memnun olma düzeylerini zorbalık açısından inceleyen araştırmalara ilgili literatürde rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyim süresinin zorbalık açısından incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin kıdemi çocukların zorbalık düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Mesleki deneyim süresi 11 ile 15 yıl arasında olan öğretmenler 21 yıl ve üzeri, 6 yıl ile 10 yıl ve 1 ile 5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre çocukların doğrudan zorbalıklarını ve zorbaca davranışlarını daha fazla bildirmişlerdir. Ayrıca mesleki deneyim süresi 11 ile 15 yıl ve 16 ile 20 yıl olan öğretmenler diğer öğretmen gruplarına göre çocuklarda dolaylı zorbalığın daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sözel zorbalık açısından ise öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (Üstündağ-Şener, vd., 2015). Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin 10 yıl ile 20 yıl arasında olduğunda zorbalığı

değerlendirmede daha iyi bir düzeye geldikleri düşünülebilir ancak Özdemir, vd. (2023) ilkokulda çalışan idareci ve öğretmenlerin zorbalığın önlenmesinde ve zorbalığa müdahale edilmesinde kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Yazıcı (2023) da ilgisiz öğretmen tutumunun otizmlili çocukların zorbalık yaşamalarının nedenlerinden olduğunu belirtmiştir.

Zorbalık davranışının ortaya çıkmasında çocuğun mizacı ve aile etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen etkisinden çok bireysel özelliklerin ve ebeveyn tutumlarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen çalışmalardan yola çıkarak 3-6 yaş arasındaki çocukların zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, sınıflarında bulunan öğrenci sayısı, mesleki deneyim süresi veya çalıştıkları kurumdan memnun olma düzeyi bir etken olarak ele alınmasından ziyade öğretmenlerin zorbalığın önlenmesi ve zorbalığa müdahale ile ilgili eğitilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden gerçeklik terapisi modeli, güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli, kounin modeli, davranış değiştirme modeli okul öncesi öğretmenlerin yaş dağılımına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Öztürk (2019) de yaptığı araştırmada istenmeyen davranışlara karşı okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı stratejilerin öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı sonuçlar Akay (2023)'ın çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden sadece sosyal disiplin modeli yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın yönüne bakıldığında 40 yaş ve üzerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerin sosyal disiplin modelini kullanma eğilimleri 31-35 yaş aralığında, 26-30 yaş aralığında ve 25 yaş ve altı aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerin anlamlı şekilde yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden gerçeklik terapisi modeli, güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli, kounin modeli, davranış değiştirme modeli okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Coşan (2017) da yaptığı çalışmada istenmeyen davranışlara karşı okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı stratejilerin öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre

anlamalı şekilde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer sonuçlar Akay (2023)'ın araştırmasında da görülmüştür. Bu çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden sadece sosyal disiplin modeli öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamalı şekilde farklılaşmaktadır ancak farkın yönü analizi veri yetersizliği nedeniyle yapılamamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden gerçeklik terapisi modeli, güvengen disiplin modeli, öğretmen etkililiği modeli, kounin modeli, sosyal disiplin modeli, davranış değiştirme modeli sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre anlamalı şekilde farklılaşmamaktadır. Coşan (2017) da yaptığı çalışmada istenmeyen davranışlara karşı okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı stratejilerin öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre anlamalı şekilde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Öztürk (2019) de okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ve istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısına göre anlamalı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı yöntemler istenmeyen davranışların gelişmesini önlemeye veya gelişen davranışın sıklığını azaltmaya yöneliktir (Erdoğan, 2016). Araştırmanın sonuçlarında sosyal disiplin modelinin öğretmenlerin yaşına ve mesleki deneyim süresine göre anlamalı şekilde farklılaştığı ve 40 yaş ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerin bu modeli diğer yaş gruplarına göre daha çok kullandıkları görülmektedir. Sosyal disiplin modeli literatürde mantıksal sonuçlar modeli, rasyonel sonuçlar modeli veya geliştiricisi Rudolf Dreikurs nedeniyle Dreikurs modeli olarak da tanımlanır (Erdoğan, 2016; Oktay, 2019; Pala, 2005). Bu modele göre öğrenciler sosyal bir ortamda istenmeyen davranışlarda bulunuyorsa bu davranışla mücadele etmek için öğrencinin kendisinin bir disiplin modeli oluşturarak yaptığı davranışı değiştirmesi beklenir. Bu içsel disiplini oluşturması için öğretmenler öğrenciye yaptığı davranışlardan sorumlu olduklarını ve bunu düzeltmeleri için kendilerinin bir şeyler yapması gerektiğine vurgu yaparlar. Çocukların istenmeyen davranışlara başvurmalarının nedenlerinden biri bulundukları ortamda fark edilmek ve kabul edilmektir. Bu yaklaşıma göre çocukların bulundukları gruba ait olma ihtiyaçları vardır. Sosyal disiplin modeline göre çocuklar sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Öğretmenler çocukların bu sosyal ihtiyaçlarını fark ederek

cesaretlendirme ve doğal-rasyonel sonuçlar tekniklerini kullanmalıdır. Bu nedenle sosyal disiplin modelini uygulayan öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumunu benimsemeleri gerektiği vurgulanır (Aksoy, 2001; Kentli, 2016; Oktay, 2019; Pala, 2005). Korkmaz ve Sadık (2011) 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve ayrımcılık konusunda daha duyarlı olduklarını bulgulamıştır. 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin çocukların sorumluluklarını artırmak ve sosyal açıdan çocuğun gelişmesini sağlamak için bu disiplin modelini kullandıkları düşünülebilir. Ancak ilgili literatürde yaş arttıkça veya mesleki deneyim süresi arttıkça sosyal disiplin modelini diğer gruplara göre daha sık kullandıklarına dair kesin kanıtlara ulaşılamamıştır.

Bu çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan memnun olma düzeyleri sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları disiplin modeline göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. İlgili literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Polat, vd. (2016) öğretmenlerin iletişim-dinleme, yüzleştirme-anlaşma ve kural-sonuç olmak üzere 3 disiplin modeli kullandıklarını ifade ederek mesleklerine yönelik tutumları ile iletişim-dinleme ve yüzleştirme-anlaşma disiplin modelleri arasında pozitif ilişki, kural-sonuç disiplin modeli ile ise negatif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumları arttıkça iletişim-dinleme ve yüzleştirme-anlaşma disiplin modellerini daha çok kullandıkları, kural-sonuç disiplin modelini ise daha az kullandıkları anlamına gelir. Şahin (2005) öğretmenlerde olumlu okul ikliminin olumlu mesleki tutumları ile pozitif ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle çalıştıkları kurumdan memnun olan öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirerek daha etkili sınıf yönetim modellerini tercih edebilecekleri düşünülebilir ancak ilgili literatürde bu hipotezi destekleyecek çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullanmış oldukları disiplin stratejilerini belirleyen başka faktörlerin olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri etkileyen sınıf iklimi, öğrenci özellikleri, çalıştığı kurumun bulunduğu çevre özellikleri ya da öğretmenin almış olduğu akademik eğitimi gibi faktörler sayılabilir.

4. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden gerçeklik terapisi modeli, güvengen disiplin modeli, kounin modeli, sosyal disiplin modeli okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan

memnun olma düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı göstermiş oldukları stratejilerden öğretmen etkililiği modeli ve davranış değiştirme modeli öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan memnuniyet düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmen etkililiği modelindeki farkın yönü analiz edildiğinde çalıştıkları kurumdan memnun olma konusunda kararsız olan okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı öğretmen etkililiği modeli stratejisini kullanma düzeyleri, çalıştığı kurumdan memnun olan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksektir. Thomas Gordon'un geliştirdiği etkili öğretmenlik eğitimi modeli olarak da bilinen öğretmen etkililiği modeli psikoloji alanında insancıl kuramların gelişmesini sağlayan A. Maslow ve C. Rogers'ın görüşlerine dayanmaktadır. Öğretmen etkililiği modeline göre öğretmenler çocuklardaki istenmeyen davranışları değiştirmek için onlarla iyi iletişim kurmalı ve çocukların davranışlarını anlamaya çalışmalıdır. İstenmeyen davranışların değiştirilmesinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim ve empati önemli rol oynamaktadır (Aksoy, 2001; Oktay, 2019). İlgili literatürde çalışılan kurum memnuniyeti ile öğretmen etkililiği modeli arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu farklılığın nedeninin anlaşılması için detaylı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu sonuç ışığında öğretmenin çalıştığı kurumdan kısmen memnun olması sınıf yönetimi içerisinde öğrencilerle iyi bir iletişim kurma ve onları anlama çabasını desteklediği düşünülebilir.

Davranış değiştirme modelindeki farkın yönü analiz edildiğinde ise çalıştıkları kurumdan memnun olmayan okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modeli stratejisini kullanma düzeyleri, çalıştığı kurumdan memnun olan okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksektir. Davranış değiştirme modeli B. F. Skinner'ın edimsel koşullanma ile ilgili görüşlerine dayanmaktadır. Davranış değiştirme modeli ile öğretmenler davranışların sonuçlarına karşı pekiştireç veya ceza vererek davranışı değiştirmeye çalışır. Bu modeli benimseyen öğretmenler istenmeyen bir davranış gerçekleştiğinde cezaya, istendik davranış gerçekleştiğinde ise ödül vererek pekiştireçlere başvururlar (Aksoy, 2001; Kentli, 2016; Oktay, 2019; Pala, 2005). İlgili literatürde çalışılan kurum memnuniyeti ile davranış değiştirme modeli arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu farklılığın nedeninin anlaşılması için detaylı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Çalıştığı kurumdan memnun olmayan

öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili problemlerine hızlıca çözüm bulmak istediği ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan daha genel bir çözüm yolu ile sınıf içindeki davranış problemlerini ortadan kaldırmaya çalıştığı düşünülebilir.

5. Okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri sosyal yetkinlik ve sosyal yetkinlik alt boyutlarından anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık düzeyleri okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki çocukların yaş dağılımına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik, anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık puanlarının (Köse,2019; Şişman, 2022; Yıldız, 2022) veya sadece anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı araştırmalar (Bozkurt, 2016; Yavaş, 2020) mevcuttur. Ancak ilgili literatüre bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının okul öncesi dönem çocuklarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı araştırmalar da yer almaktadır (Bozkurt, 2016; Özcanlı, 2022; Yavaş, 2020). LaFreniere ve Dumas (1996) okul öncesi dönemdeki çocukların yaşı arttıkça sosyal yetkinlik düzeylerinin de arttığını, kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük düzeylerinin de azaldığını belirtmişlerdir. Waters ve Sroufe (1983) sosyal yetkinliğin gelişimsel bir yapıya sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bunun aksine Gouley, vd. (2008) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeyinde yaşı etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. İlgili literatüre bakıldığında hem yurtiçinde hem yurtdışında yaşı etkili olduğu ve etkili olmadığı çalışmalar görülmektedir. Bu bilgilerden bazıları bu araştırmanın sonuçlarını destekliyor olsa da aksi çalışmaların olduğu da unutulmamalıdır. Bu farklılaşmanın nedeni çocukların yaşlarının küçük olması nedeniyle öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirme biçimlerinin farklı olması ya da yine çocukların karakter gelişimlerinin henüz sürüyor olması nedeniyle öğretmenin çocuğu değerlendirirken kararsız kalması olabilir.

6. Okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri sosyal yetkinlik ve sosyal yetkinlik alt boyutlarından anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık düzeyleri okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki çocukların eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu doğrultuda, Liman (2020) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve sosyal yetkinlik alt boyutlarının

çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Yavaş (2020) ise okul öncesinde 3 yıl eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik puanlarının 2 yıl ve 1 yıl eğitim alan çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu, 2 yıl eğitim alan okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük düzeylerinin 1 yıl eğitim alan çocuklardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal yetkinlik ile ilgili yapılan boylamsal bir çalışmada 126'sı kız, 129'u erkek olan 255 okul öncesi dönem çocuğu incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre sosyal yetkinlik 3-4 yaş arasında artmakta, 4-5 yaş arasında azalmaktadır (Santos, vd., 2014). Başka bir araştırmada da öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerin 3-4 yaş ve 4-5 yaş arasında yani 1 yıl sonra artmadığını ancak benzer sonuçların devam ettiğini göstermiştir (McClelland ve Morrison, 2003). Bu sonuçlardan yola çıkarak sosyal yetkinlik becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmeye devam ettiği ama ciddi bir artışın okul öncesi dönemde gerçekleşmediği düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinin içeriği de sosyal yetkinliğin gelişimini etkileyebilmektedir. Örneğin 67 günlük farklı iki eğitim yönteminin sosyal yetkinliğin gelişimine etkisini inceleyen bir araştırmada sosyal beceriyi artırmak için geliştirilen müdahale eğitimi kontrol grubuna uygulanan eğitime göre başarılı olmuştur (Smogorzewska ve Szumski, 2017).

Okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel oyun alanlarında etkileşimlerinin artması sosyal yetkinlik düzeylerini de artırmaktadır. (Veiga, vd., 2016). Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi eğitim alan çocuklardan bir gruba Montessori eğitimi verilmiş, diğer gruba ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği okul öncesi eğitim programına göre eğitim verilmiştir. Sosyal yetkinlik açısından aradaki fark incelendiğinde Montessori eğitimi alanların sosyal yetkinlik becerileri diğer gruba göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur (Yavaş, 2020). Oyun terapisinin sosyal yetkinliği artırmayı hedeflediği başka bir araştırmada da oyun terapisi uygulanan çocukların sosyal yetkinlik puanları artış gösterirken kontrol grubunda da artış meydana gelmiştir. Bu artış izleme testlerinde de devam etmiştir. Ancak oyun terapisi alan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları kontrol grubuna göre hem son testte hem de izleme testinde anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (Sezici, 2013). Bu sonuçlardan hareketle sosyal yetkinliğin okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılaşmasa bile aldıkları eğitimin niteliğine göre farklılık gözlenebileceği düşünülmektedir.

7. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği fiziksel-ilişkisel zorbalık puanları ile sözel zorbalık puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki; okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modelinin %12'sini sözel zorbalığın yordadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalığın %16'sını kızgınlık-saldırganlığın yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İçyer (2023) okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalık düzeylerini öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerine göre incelemiştir. Bu araştırmaya göre hem öğretmenler hem de ebeveynler okul öncesi dönemdeki çocuklar en çok fiziksel şiddet göstererek ve kötü sözler söyleyerek zorbalık yapmakta veya bu zorbalıklara maruz kalmaktadırlar. Uysal (2011) da benzer şekilde okul öncesi çocuklarda öğretmen gözlemlerine göre fiziksel/ilişkisel ve sözel zorbalığın beraber görüldüğünü ortaya koymuştur. Çocukların genellikle bu davranışları birlikte veya peşi sıra yapması da sözel ve fiziksel zorbalık arasında bağlantıyı açıklamaktadır. Tanrıkulu, vd. (2021) okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel/ilişkisel zorbalık ve sözel zorbalık arasında pozitif ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Mutlu-Yılmaz (2023) hem zorba hem de kurban ilkökul çocuklarının fiziksel zorbalık düzeyleri ile sözel zorbalık arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Johansson ve Englund (2021) 10-12 yaş arasında olan çocukların fiziksel/ilişkisel ve sözel zorbalık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu açıklamıştır. Bu sonuçlar okul öncesinde görülen akran zorbalığının ilkökulda ve ortaokulda da benzer şekilde devam edebileceğini göstermektedir. Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarında yer alan sözel zorbalık ve fiziksel/ilişkisel zorbalıkla ilgili bulguları desteklemektedir. Özetle okul öncesi dönemdeki zorba çocukların akranlarını hem fiziken hem de sözel olarak zorbalığa maruz bırakmaktadır. Bunun nedeni fiziksel zorbalığı gerçekleştiren bir çocuğun sözel zorbalığı da yapmaktan çekinmemesi ve hatta çoğunlukla bu davranışları aynı anda ya da art arda yapması olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık/saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ve sözel zorbalığın %16'sını kızgınlık-saldırganlığın yordadığı görülmüştür. Sözel zorbalık olarak tanımlanan davranışlar dalga geçme, alay etme, lakap takma, hakaret veya küfür etme ve tehdit etme gibi saldırganlık davranışlarıdır (Sayan-Korkutata, 2020; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yazıcı, 2023). Karadaş (2021) okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığı düzeyleri arasında saldırganlık arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmiştir. Erol ve Gülay-Ogelman (2020) de okul öncesi dönem çocuklarında akran şiddetine maruz kalma ile saldırganlığın akranları tarafından sevilme ile olumsuz yönde pozitif ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre saldırgan çocukların akranlarına sözel zorbalık yapabileceği beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki olduğu ve öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modelinin %12'sini sözel zorbalığın negatif olarak yordadığı görülmüştür. William Glasser gerçeklik terapisi modelinde insanların hazzı artırarak acıdan kaçınmaya çalıştıklarını söyler. Geliştirdiği terapi ekolünde hazzın artırılması için hayatta kalma, sevme, ait olma, güç edinme, özgür olma ve eğlence ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre insanların davranışlarını kontrol edebilirler ve yaşanan problemlerin kökeninde ilişkiler vardır. Dolayısıyla insan davranışlarını seçer, kontrol eder ve ilişkilerinde daha az sorun yaşamak için çabalarsa sorunlar çözülür veya azalır. (Murdock, 2016; Corey, 2015). İstenmeyen davranışlara karşı sınıf yönteminde gerçeklik terapisi modeli Glasser'in belirttiği beş temel ihtiyacın karşılanmasını içeren, çocukların doğru seçimler yaparak davranışlarını düzenlemesini ve yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini vurgulayan bir modeldir (Aksoy, 2001; Pala, 2005; Oktay, 2019). Bu açıdan bakıldığında sözel zorbalık gibi istenmeyen davranışları içeren bir durumun gerçeklik terapisi modeli ile negatif ilişkili olması ve arasındaki yordayıcı ilişkilerin beklenen bir sonuç olduğu görülmektedir. Çocuğun sınıf ortamında ihtiyaçlarının karşılanması sınıfa aidiyetini arttırdığı için akranlarına yönelik laf atma, hakaret vb. davranışları sergilemede azalma görülmesi ya

da bu davranışları sergilese bile davranışların sorumluluğunu alması gerektiğini bilmesi bu davranışları az veya hiç sergilememesi beklenilebilir.

8. Okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden gerçeklik terapisi modeli ile sosyal disiplin modeli arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki; okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden güvengen modeli ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki; okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ve davranış değiştirme modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler sınıflarında görülen istenmeyen davranışları önlemek isterler. İstenmeyen davranışların devam etmesi sınıf içerisindeki huzuru bozarak eğitim öğretim faaliyetlerinin verimsizleşmesine neden olabilir. Ayrıca bir öğrencideki istenmeyen davranışa müdahale edilmediğinde sosyal öğrenme yoluyla diğer öğrenciler de bu davranışları öğrenebilir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler farklılık gösterebilir.

İstenmeyen davranışlara karşı gerçeklik terapisi modelini kullanan öğretmenlerin öğrencilerin seçim yapmasına imkân vermeleri ve öğrencilerin seçimlerinin sorumluluklarını üstlenmesi gerektiğini belirtmeleri beklenir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilere sorumluluk kazandırarak onları istenen davranış seçmeye yönlendirirler. İstenmeyen davranışlara karşı sosyal disiplin modelini kullanan öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte kurallar belirlemesi, öğrencilere saygı duyarak onların sınıfa ait olmalarını ve sevdiklerini, önemsendiklerini hissettirmesi beklenir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerle içten bir ilişki kurarak, öğrenciler arasındaki ilişkiyi de güçlendirerek istenmeyen davranışların önüne geçmeye çalışır (Dönmez, vd., 2018). Kutlu-Abu ve Arslan (2020) okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışları müdahale ederken bazen öğrencilere sorumluluk vermeyi bazen ise sevgi bağı kurmayı denediklerini ifade etmişlerdir. Duymaz, vd. (2023) istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin öğrenci ile konuşup onu anlamaya çalıştıklarını ve onlara sorumluluk verdiklerini belirtmiştir. Buradan da anlaşılabileceği üzere okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı gerçeklik terapisi modelini kullanmalarında davranışın seçimi ve sorumluluğun öğrenci tarafından alınması söz konusu iken sosyal disiplin modelinde insancıl görüşlerin etkisi ile öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkide sevgi ve ait olma

ihtiyaçlarının karşılanması vurgulanmaktadır. İki model arasındaki orta düzeyde negatif ilişkinin olması bu şekilde açıklanabilir.

İstenmeyen davranışlara karşı güvengen modeli kullanan öğretmenlerin sınıf içerisindeki kuralları kendilerinin belirlemesi, öğrencilerin bu kurallara uymasının mecbur tutulması, kurallara uyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, kurallara uymayan öğrencilerin ise cezalandırılması beklenir. Bu yöntemde öğretmenler sınıfta otoritelerini kurarak ve otoriteye karşı uyum gösterenlerin davranışlarını ödülle pekiştirmeye, otoriteye karşı uyum göstermeyenleri cezalandırarak istenmeyen davranışları önlemeye çalışır. İstenmeyen davranışlara karşı öğretmen etkililiği modelini kullanan öğretmenlerin öğrencilerin sorunları ile doğrudan ilgilenen, öğrencileri etkin şekilde dinleyerek problemlerin ana kaynağını bulan kişi olması, öğrencilerinin farklılıkları nedeniyle sınıf ortamını ve dersin işlenişini değiştirebilecek esneklikte olması beklenir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerinin sorunlarını dinleyerek, onları anlamaya çalışarak ve onların problem çözmelerine destek olarak istenmeyen davranışların önün geçmeye çalışır. İstenmeyen davranışlara karşı kounin modelini kullanan öğretmenlerin ise sınıfta etkili bir lider olması, öğrencileri gözlemleyerek etkili öğretim yollarını kullanması beklenir. Bu yöntemde öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanarak istenmeyen davranışların önüne geçmeye çalışır (Dönmez, vd., 2018).

Güvengen disiplin, öğretmen etkililiği ve kounin modelinde öğretmen aktiftir. İstenmeyen davranışların önlenmesinde ana rol öğretmene verilmiştir. Öğretmenler güvengen modelde otoriter lider olarak, öğretmen etkililiği modelinde problem çözücü lider olarak, kounin modelinde ise etkili öğretim stratejilerini kullanan lider olarak betimlenir. Öztürk ve Gangal (2016) okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı bazen kuralları hatırlattıklarını, sınıftan uzaklaştırmayı denediklerini, ceza verdiklerini bazen sorunu anlamaya çalıştıklarını, öğrenciye seçenek sunduklarını bazen de etkinlikler arası geçiş yaptıklarını, çocukları yönlendirmeye çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır. Denizel-Güven ve Cehver (2005) okul öncesi öğretmenlerinin liderlik tarzlarını incelemiş ve öğretmenlerin 33'ünün kendilerini demokratik lider, 10'unun kendilerini otoriter lider, 7'sinin kendilerini kişilik özelliklerini kullanarak liderlik eden ve 4'ünün kendilerini durumsal lider olarak algıladıklarını ifade ettiklerini göstermiştir. Yani öğretmenler farklı liderlik tarzlarını benimseyebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında güvengen model ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasındaki orta

düzeyde pozitif ilişkinin olması ve öğretmen etkililiği ile Kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olması açıklanabilir.

İstenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modelini kullanan öğretmenlerin sınıf içerisinde istenen davranışlar gerçekleştiğinde bu davranışı farklı pekiştirme tarifelerini kullanarak pekiştirmesi, istenmeyen davranışlar gerçekleştiğinde de farklı ceza yöntemlerini kullanarak öğrencileri cezalandırması beklenir. Yukarıda da belirtilenlerden de anlaşılacağı üzere öğretmen etkililiği modeli davranış değiştirme modeli kadar ödül ve ceza sistemini kullanmaz. Öğretmen etkililiği öğretmenlerin otoriter bir güç olarak sınıfta bulunmasını da doğru bulmamaktadır (Dönmez, vd., 2018). Ancak günümüzde öğretmenler ödül ve ceza sistemini eskisi kadar katı bir yaklaşımla kullanmamaktadır. Uysal, vd., (2010) okul öncesi öğretmenlerini gözlemleyerek sırasıyla en çok sözel uyarı, sözel olmayan uyarı, 1. tip ceza verme, çocuğun yerini değiştirme, suçlama, dersin akışını değiştirme ve 2. tip ceza vermeyi kullandıklarını ifade etmiştir. Şahin ve Arslan (2014) istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin öğrencilerin oturduğu yeri değiştirme, sözel olmayan uyarılarda bulunma, ders sonunda baş başa görüşme, öğrencileri not ile cezalandırma, I. tip ve II. tip ceza verme gibi yöntemleri bir arada kullandıklarını belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenler hem davranış değiştirme modeline uygun olan ödül ve ceza verme gibi yöntemleri hem de çocuğun yerini değiştirme, dersin akışını değiştirme gibi esnek yöntemleri bir arada kullanabilmektedir. Bu açıdan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modeli ile öğretmen etkililiği modelini kullanmalarında orta düzeyde pozitif ilişkili çıkmış olabilir.

9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik puanları ile sosyal yetkinliğin alt boyutlarından olan kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük arasında orta düzeyde negatif ilişki; okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete/içedönüklük arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları ile anksiyete-içedönüklük puanları arasında orta düzeyde negatif ilişkili farklı çalışmalar yer almaktadır (Dereli, 2016; Koçak, 2018; Şişman, 2022; Yıldız, 2022). Bunun yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları ile anksiyete-içedönüklük puanları arasında düşük düzeyde negatif ilişkili olduğu çalışmalar da

literatürde bulunmaktadır (Bozkurt, 2016; Özcanlı, 2022; Pekdoğan ve Kanak, 2016). Bu sonuçlar sosyal yetkinlik ile anksiyete/içedönüklük arasındaki ilişkilerin tutarsız olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın sonucuna bakıldığında içe dönük çocukların iyi düzeyde sosyal becerilere sahip olmadığı bu nedenle de çok fazla sosyal etkileşimde bulunmadığı düşünülebilir.

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları ile kızgınlık/saldırganlık puanları arasında orta düzeyde negatif ilişkili farklı çalışmalar yer almaktadır (Dereli, 2016; Koçak, 2018; Şişman, 2022; Yıldız, 2022). Bunun yanı sıra okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik puanları ile kızgınlık-saldırganlık puanları arasında düşük düzeyde negatif ilişkili olduğu çalışmalar da literatürde bulunmaktadır (Bozkurt, 2016; Özcanlı, 2022). Pekdoğan ve Kanak (2016) okul öncesi dönem çocuklarında sosyal yetkinlik puanları ile kızgınlık-saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını da ifade etmiştir. Bu sonuçlar sosyal yetkinlik ile kızgınlık/saldırganlık arasındaki ilişkilerin tutarsız olduğunu göstermektedir.

İlgili literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanları ile kızgınlık/saldırganlık puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişkili (Özcanlı, 2022; Şişman, 2022; Yıldız, 2022) ve düşük düzeyde pozitif ilişkili (Koçak, 2018) araştırmalar mevcuttur. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanları ile kızgınlık/saldırganlık puanları arasında orta düzeyde negatif ilişkili farklı çalışmalar da yer almaktadır (Dereli, 2016). Araştırmanın sonuçlarının aksine sosyal yetkinlik alt boyutlarından anksiyete-içedönüklük ile kızgınlık-saldırganlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı araştırmalarda literatürde yer almaktadır (Bozkurt, 2016). Bu sonuçlar anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık arasındaki ilişkilerin tutarsız olduğunu göstermektedir.

Bu tutarsız sonuçların öğretmenlerin veya ebeveynlerin çocukları değerlendirme şekillerinin farklılığından, ölçme araçlarının ölçüm farklılıklarından veya çocuklar üzerindeki çevre etkisinin oluşturduğu farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

5.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak eğitimciler ve araştırmacılar için ayrı ayrı önerileri yer verilmiştir.

5.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler

1. Bu araştırmada kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerini artırmak ve kız çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerini geliştirme amacıyla sosyal yetkinlik geliştirme programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

2. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik gelişimlerinin kültüre göre değişiklik gösterebildiği fark edildiğinden sosyal yetkinlik çalışmalarını artırmak için eTwinning projelerinin farklı okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerle yapılması önerilmektedir.

3. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı etkili stratejileri kullanmalarını destekleyecek hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulaması önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek amacıyla sistematik ve bibliyometrik derleme ve meta-analiz çalışmalarının yapılması okul öncesi dönemde sosyal yetkinliğin cinsiyete göre etkisini belirlemek amacıyla önerilmektedir.

2. Okul öncesi dönemde zorbalığın ortaya çıkmasında, önlenmesinde ve zorbalıkla baş edilmesi konularında öğretmenlerin rolünü inceleyen araştırmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

3. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik düzeylerinin yaşa göre değişiminin farklı kültürlerde boylamsal olarak incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

4. Okul öncesi dönem çocuklarının sözel zorbalık düzeylerinin azaltılması için gerçeklik terapisi modeline dayalı istenmeyen davranışları önleme programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

5. Okul öncesi öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin belirlenmesi için istenmeyen davranışlara karşı öğretmen profili analizi çalışması, karma araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N., Bora-İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Ahmed, I., Hamzah, A. B. & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of social and emotional learning approach on students' social-emotional competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13441a>
- Akay, Ş. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme davranışları ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akaydın, T. N. (2019). *Okul öncesi kuruma devam eden 3-6 yaş arasındaki çocuklarda babanın ebeveynlik stilinin çocuğun sosyal yetkinlik ve davranışları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ufuk Üniversitesi.
- Akın, U. (2021). Sınıfta Olumlu Disiplin Oluşturma. N. Cemaloğlu ve K. Yenel (Editörler). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss, 247-277). Pegem Akademi.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Aktaş, E. (2021). Okullarda olağanüstü durumlar, Prof. Dr. N. Sargın (Ed.) *Çocuk ve Ergenlere Olağanüstü Durumlarda Psikososyal Destek* içinde (ss. 37-80). Nobel Yayınevi.
- Altun-Nalbant, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi 2*. YA-PA Yayınevi.

- Atış-Akyol, N. (2020), *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Bağlanma İle Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Öfke Ve Öz-Kontrol Değişkenlerinde Akran İlişkilerinin Aracı Rolü*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atış-Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningfull Verbal Learning: An Introduction to School Learning*. Grime and Stratton.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi: Eğitim, Öğrenme, Öğretim*. Pegem Akademi.
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Balay, R. (2015). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. ve Kishalı, Z. (2024). Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(42), 1954-1985. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1385238>
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Baltaş, A. (2002). *Stresle başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall Inc.
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. N. Aral ve G. Baran (Editörler), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss.193-221). YA-PA Yayınevi.
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R. & Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant and Child Development*, 21(4), 374-393. <https://doi.org/10.1002/icd.1750>
- Başar, H. (2008). Eğitim ve sınıf yönetimi. *Sınıf Yönetimi* içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.

- Beale, A. V. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Besnili, Z. N., & Tanrikulu, İ. (2021). Development and validation of the preschool peer bullying scale-teacher form. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 46-62. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.1>
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bradley, K. D. (2001). *Group Entry Strategies us Socially Excluded Children as a Function Of Sa, Ethnicity, and Sociometric Status*, [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in early childhood special education*, 21(3), 162-175. <https://doi.org/10.1177/027112140102100304>
- Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (2008). *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Buğan, B., Çorapçı, F. ve Ada, F. E. (2022). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim: Mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yordayıcı rolünün incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15390/%2FEB.2022.9751>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2016). An examination of parents' and preschool workers' perspectives on bullying in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1961-1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1138290>

- Camodeca, M. & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher–child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Camodeca, M. & Coppola, G. (2016). Bullying, empathic concern, and internalization of rules among preschool children: The role of emotion understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 40(5), 459-465. <https://doi.org/10.1177/0165025415607086>
- Camodeca, M., Caravita, S. C. & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive behavior*, 41(4), 310-321. <https://doi.org/10.1002/ab.21541>
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J. & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of applied developmental psychology*, 27(3), 209-227. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>
- Celep, C. (2011). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Charles, C. M. (2013) *Building Classroom Discipline*. Pearson.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L. & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and psychopathology*, 22(3), 583-592. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Christensen, L., Young, K. R. & Marchant, M. (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81–103. <http://www.jstor.org/stable/42899947>

- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H. & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006 (114), 53-66. <https://doi.org/10.1002/cd.175>
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene). Mentis. (Eserin orijinal hali 2013' de yayımlandı)
- Coşan, K. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi ve stratejilerin kullanımına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*, 67(5), 2317-2327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01859.x>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental psychology*, 35(2), 376-385. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376>
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.006>
- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Çarkıt, E., ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>

- Çetin, B. B. (2023). 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı davranışlarını yordayıcı rolü. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-25.
- Çetiner, N. (2020). *Çocuklarda mizaç ile sosyal yetkinlik ve sorun davranış arasındaki ilişkide ebeveynin duygu sosyalleştirme uygulamalarının aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çiftci-Topaloğlu, Z. (2013). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri ile Anne-Babalarının Ebeveyn öz yeterliği algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi programında 6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174.
- Decker, D. M., Dona, D. P. & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of school psychology*, 45(1), 83-109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2021). *Social competence and social skills a theoretical and practical guide*. Springer.
- Demir, D. (2023). *Okul öncesi dönemde akran zorbalığını gölge oyunu temelli önleme programı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demirhan-Harmanda, E. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen*

davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A. & Groot, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 205-227.
- Denizel-Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Diener, M. L. & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 25(1), 3-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.11.006>
- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Direk, S. (2021). 3-6 yaş okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik, saldırganlık ve kaygı düzeyleri ile annelerinin kapsayıcı işlev düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Douvlos, C. (2019). Bullying in preschool children. *Psychological Thought*, 12(1), 131-142. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.2696>
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M. ve Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin

- incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J., Garner, P. W., Casey, E. C. & Bhullar, N. (2008). Gender-specific linkages of affective social competence with peer relations in preschool children. *Early Education and Development*, 19(2), 211-237. <https://doi.org/10.1080/10409280801963897>
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve İmir, H. M. (2018). Parenting Styles as a Predictor of the Preschool Children's Social Behaviours. *Participatory educational research*, 5(2), 18-37.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Okul öncesi çağındaki çocukların sosyal yeterliliğinin ve içe dönük davranışlarının yordayıcısı olarak ebeveyn tutumları. *İlköğretim Online*, 11(3), 729-737.
- Duymaz, E., Akdoğan, T. ve Tuncer, E. (2023). Öğrencilerde istenmeyen davranışlar ve bu davranışları engelleme yaklaşımları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 17-35. <https://doi.org/10.48174/buaad.1284757>
- Dülger-Ceylan, E. (2022). *Öz-düzenleme eğitim programının 5-6 yaş çocuklarında zihin kuramı, öz-düzenleme ve sosyal yetkinlik becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Eisenberg, N., Vaughan, J. & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation and peer social competence. (Eds.) K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen In *Handbook of peer interactions, relationship, and groups* (pp.473-489). The Guilford Press.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Arkadaş Yayınevi
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi*. Alfa.
- Eroğlu, F. (2016). *The Role of Home and Childcare Chaos in Children's Development* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Erol, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı

- etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-21.
- Ersan, C. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development*, 16(2), 207-232. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior, and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/07342829124494>
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2023). *Uygulamada araştırma yöntemleri* (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Golombok, S. & Hines, M. (2002). Sex differences in social behavior P. K. Smith-C. H. Hart (Ed.) In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 117-136). Blackwell Publishers Ltd.
- Gomes, R. M. S. & Pereira, A. S. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*, 5(2), 99-103. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.52015>
- Goryl, O., Neilsen-Hewett, C. & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 32-40. <https://doi.org/10.1177/183693911303800205>

- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y., & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool-age children. *Social Development, 17*(2), 380-398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x>
- Gökmen-Korbek, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul-Cerrahpaşa Üniversitesi.
- Gözükırmızı, E. (2019). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik becerileri ve davranış sorunları ile annelerinin obsesif inanışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Recheis, R., Patterson, M. M. & Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology, 169*(1), 92-112.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. In B. K. Keogh (Ed.), *In Advances in special education* (pp. 1-39). JAI Press.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (Eds.), *In Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic.
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 17*(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülay-Ogelman, H. (2016a). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (ss. 47-83). Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman, H. (2016b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman, H. ve Çiftçi-Topaloğlu, Z. (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile annebabalarının ebeveyn özyeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 241-271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091511>

- Gülay-Ogelman, H., Seçer, Z., Alabay, E. ve Uçar, F. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (15), 391-402.,
- Güleç, (2022). 4-6 Yaş Arasındaki Çocuklarda Sosyal Yetkinlik Düzeyleri Ve Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin Demografik Verilere Göre İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137
- Gültekin-Akduman, G. ve Özaslan, H. (2018). Okul öncesi dönem çocukların akran zorbalığına maruz kalma durumları ile duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 2. International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies. (3), 1370-1376.
- Gün, R. Ş. ve Akduman, G. G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ilköğretim çocuklarında saldırganlık tepkileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B. B., Şirin, N. ve Şafak, M. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 13-23. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4563>
- Gürbüz, E. & Kıran, B. (2018). Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3.2831>
- Hajovsky, D. B., Caemmerer, J. M. & Mason, B. A. (2022). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science*, 26(3), 488-503. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>

- Hampton, V. R. & Fantuzzo, J. W. (2003). The validity of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban, low-income kindergarten children. *School Psychology Review*, 32(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086184>
- Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V. A. (2014). "We were sad and we were angry": A systematic review of parents' perspectives on bullying. *In Child & Youth Care Forum* (43) 373-391.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. & McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji* (Çev. İ. D. Erguvan-Sarioğlu). Kaknüs Yayınları.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176. <https://doi.org/10.1080/01650250042000726>
- Hay, D. F., Payne A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1) 84-108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Howes, C. & James, J. (2002). Sex differences in social behavior P. K. Smith-C. H. Hart (Ed.) *In Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 137-155). Blackwell Publishers Ltd.
- Humphrey, G. & Crisp, B. R. (2008). Bullying affects us too: Parental responses to bullying at kindergarten. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(1), 45-49. <https://doi.org/10.1177/183693910803300108>
- Humphrey, L. (2013). *Preschool bullying: Does it exist, what does it look like, and what can be done? What Can be Done?* [Unpublished master thesis]. St. Catherine University.

- Ishimine, K., Wilson, R. & Evans, D. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.494430>
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: modeling direct and indirect pathways. *Developmental psychology*, 35(2), 547. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.547>
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Işıksolu-Aysel, Y. & Tok, E. (2022). 60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 464-484. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2997>
- Işıksolu-Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- İçyer, R. (2023). *Okulöncesi dönemde görülen akran zorbalığına ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- İkiz, S. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İsrail, E. (2007). *Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Jan, A. & Husain, S. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 43-56.

- Johansson, S. & Englund, G. (2021) Cyberbullying and its relationship with physical, verbal, and relational bullying: a structural equation modelling approach, *Educational Psychology*, 41(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1769033>
- Jones, D. C., Abbey, B. B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child development*, 69(4), 1209-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06168.x>
- Kaçar, M. (2015). *Psikiyatrik yakınmalarla başvuran çocuk ve ergenlerde akran zorbalığının ve buna ait etmenlerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 77-89.
- Kara-Çamdibi, K. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karadaş, S. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Karaoğlu, M. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan istenmeyen davranışlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karatay, M. (2019). Çocuklarda istenmeyen davranışlar. E. Arslan (Editör), *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi* içinde (ss. 74-86). Eğiten Kitap.
- Karatoprak, S. (2017). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ve akran zorbalığının internet bağımlılığı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim çocuklarının zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 25-48.
- Kartal, H., Balantekin, Y., Bilgin, A. ve Soyuçok, M. (2019). Ev ve okul yaşantılarında zorbalığa etki eden faktörler: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitimde Nitel*

Araştırmalar Dergisi, 7(1), 50-85. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.3m>

- Kayılı, G. & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. Teachers College Press.
- Kentli F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302. <https://doi.org/10.17860/efd.46884>
- Kılıç-Atıcı, M. (2014). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Karahan Kitapevi.
- Killen, M. & Coplan, R. J. (2011). *Social development in childhood & adolescence*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012) Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00270>
- Koçak, G. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile annelerinin ebeveynlik rolü benlik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Koçak, Z. B. (2023). *Türkiye'de 2000 – 2020 yılları arasındaki okul öncesi dönemde akran zorbalığı çalışmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Bahçeşehir Üniversitesi.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E. ve Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 12(1), 209-218.

- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Korkmaz, İ (2019). İstenmeyen davranışların Önlenmesi. Kaya, Z (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 287-311). Pegem Akademi.
- Korkut, E. S. ve Özyürek, A. (2023). Okul öncesi çocuklarda zorba-kurban davranışları ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(58), 157-177. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1076782>
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L. & Gregory, K. (2016). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.
- Kowert, R. (2015). *Video games and social competence*. Routledge.
- Köksal, F. (1991). *Denetim odağı ile saldırgan davranışa arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Köksal, Ö. (2012). *Normative and emotional responses in a peer conflict paradigm: A developmental study on 3 and 5 year-old Turkish children* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical Univesity.
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Krygsman, A. & Vaillancourt, T. (2019). Peer victimization, aggression, and depression symptoms in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 62-73. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.006>
- Kuhl, J., Kazén, M. & Koole, S. L. (2006). Putting self-regulation theory into practice: A user's manual. *Applied psychology*, 55(3), 408-418. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00260.x>
- Kurt-Demirbaş, N. ve Öztemel, K. (2019). Zorbalıkta seyirci müdahale ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 965-985.
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk Eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (ss. 10-26). Anı Yayıncılık.
- Kutlu-Abu, N. ve Arslan, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı sınıf yönetim stratejilerine yönelik görüşleri. *Erzincan*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.619482>
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, 9-11.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence a century of progress*. Yala University Press.
- Ladd, G. W. (2008). Social competence and peer relations: Significance for young children and their service-providers. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness*, 2(3), 129–148.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of psychology*, 50, 333-359.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369–377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A. & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development*, 44, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010>
- Lengua, L. J., Honorado, E. & Bush, N. R. (2007). Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 40-55.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>
- Levine, E. & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early childhood education journal*, 42, 271-278.
<https://doi.org/10.1007/s10643-013-0600-y>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. (2009). The construct of social competence-how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41, 51-68.
<https://doi.org/10.1007/BF03168485>

- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 8-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>
- Lin, Z., Zhou, Z., Zhu, L. & Wu, W. (2023). Parenting styles, empathy and aggressive behavior in preschool children: an examination of mediating mechanisms. *Frontiers in psychology*, 14, 1-8.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., & Rescorla, L. (2016a). Gender differences in the relationship between language and social competence in preschool children. *Infant Behavior and Development*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.03.001>
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A. & Rescorla, L. (2016b). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care*, 186(3), 436-452. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1039529>
- Marcus, R. F. & Kramer, C. (2001). Reactive and proactive aggression: Attachment and social competence predictors. *The Journal of Genetic Psychology*, 162, 3, 260-275. <https://doi.org/10.1080/00221320109597483>
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. (2005). *A handbook of classroom management that works*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313-321. <https://doi.org/10.1002/pits.10161>
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McGinnis, E. & Goldstein, A. P. (2003). *Skill streaming in early childhood: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.

- McGoey, K. M., Aberson, A., Green, B., & Bandi Stewart, S. (2023). Building Foundations for Friendship: Preventing Bullying Behavior in Preschool. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(1), 9. <https://doi.org/10.58948/2834-8257.1038>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M. & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Meriç, E. (2019). Sınıf yönetimi. E. Arslan (Ed.), *Erken çocuklukta davranış yönetimi* içinde (ss. 172-181). Eğiten Kitap.
- Metin-Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013a). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf [Erişim Tarihi: 20.04.2024]
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013b). *Sosyal gelişim*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 01.05.2024]
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf [Erişim Tarihi: 20.04.2024].
- Mohamed, A. H. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool, *Early Child Development and Care*, 188(12), 1711-1725. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278371>
- Mpofu, E., Thomas, K. R. & Chan, F. (2004). Social competence in Zimbabwean multicultural schools: Effects of ethnic and gender differences. *International*

- Journal of Psychology*, 39(3), 169-178.
<https://doi.org/10.1080/00207590344000385>
- Murdock, N. L. (2016). Gerçeklik terapisi (Çev. F. Akkoyun) *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (Çev. Ed. F. Akkoyun) içinde, (ss.352-375). Nobel.
- Mutlu-Yılmaz, N. (2023) *İlkokulda akran zorbalığı ve okula bağlılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S. & VÍllora, B. (2022). Families, parenting and aggressive preschoolers: A scoping review of studies examining family variables related to preschool aggression. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19(23), 15556. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315556>
- Nevruzoğlu, M. (2023). *Okul öncesi dönemde duygu koçluğunun sınıf yönetimine ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. J. L. Matson (Ed.), In *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Springer Press.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>
- Oliveira, W. A. D., Silva, M. A. I., Mello, F. C. M. D., Porto, D. L., Yoshinaga, A. C. M. & Malta, D. C. (2015). The causes of bullying: results from the National Survey of School Health (PeNSE). *Revista latino-americana de enfermagem*, 23, 275-282. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0022.2552>
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school*. Blackwell publishing.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: Social competence versus social conformism. (Eds.) B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel ve R. P. Weissberg In *Social competence in development perspective* (pp. 41-69). Kluwer Academic Publishers.

- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A. Gültekin-Akduman, Günidi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhun, A. T., Atabey, D. Ve Oğuz, T. (2014). *Okul öncesi çocuklar için sosyal beceri destek eğitimi öğretmen rehber kitabı [OSBEP]*. İstatistik Dünyası.
- Öncel-Özsoy, S. (2023). *3-6 yaş çocukların sosyal yetkinlik ve davranış problemlerinin ebeveynlerinin çocukluk çağı travmaları ve erken dönem uyum bozucu şemalarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Önder-Külahoğlu, Ş. (2003). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss. 1-22) .Nobel.
- Öngider-Gregory, N. (2016). Boşanma mı yoksa çocuk için evliliği sürdürmek mi? Çocuğun psikolojik uyumu açısından önemli bir soru. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3) 275-289. <https://doi.org/10.18863/pgy.238189>
- Özada, A. ve Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1), 49-55. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.399941>
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87. <https://doi.org/10.54558/jiss.995077>
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 493-517.
- Özcan, G. (2020). *Okul öncesi çocuklarda sosyal yetkinlik ve davranış sorunları ile annelerinin yaşam doyumu düzeyleri ve psikolojik semptomları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Özcanlı, E. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin sosyal yetkinlik ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Özdem, E. (2003), *İlköğretim I. kademesindeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve uygulamaları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özdemir, Z., Yelmen, M., Kaplan, Ö., Bodukcu, E. ve Nakas, E. (2023). İdareci ve öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda akran zorbalığı: nitel bir çalışma. *Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3314-3323. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71122>
- Özdiñçer-Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okullarda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227.
- Özgöker, S. ve Gürşimşek, A. I. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 857-874. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373642>
- Özkan, İ., Nuri, C. ve Bağlama, B. (2023). Özel eğitim gerektiren bireylerde akran zorbalığının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (KKTC örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 1064-1086. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1395194>
- Özkılınç-Nezihoğlu, Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre çocukların istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Öztürk, H. (2019). *Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Öztürk, Y. ve Gangal, M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 593-608. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015869>
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- Parke, R. D., Roisman, G. I. & Rose, A. J. (2019). *Social development*. Wiley.

- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D.J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, L. Wild, M. & Rah, Y. (2002). Sex differences in social behavior. P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.) In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 156-178). Blackwell Publishers Ltd.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of pre-school children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p133>
- Pektane-Gülmez, A., Gültekin-Akduman, G. ve Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zeka düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(64). <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3383>
- Pem, D. (2015). Factors affecting early childhood growth and development: Golden 1000 days. *Adv Practice Nurs*, 1(101), 2573-0347. <http://doi.org/10.4172/2573-0347.1000101>
- Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Persson, G. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 80-91
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. *Child Development*, 59(1), 107–120. <https://doi.org/10.2307/1130393>
- Rahmawati, R., Hodijah, D. S., Susiyani, N., Sugiarti, S. & Tya, S. (2024). Teachers' Strategies: Can It Prevent Bullying to Early Childhoods in Preschool Education?. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature*, 3(4), 368-376. <https://doi.org/10.54012/jcell.v3i4.287>
- Rathjen, D. P. & Foreyt, J. P. (1980). *Socail competence interventions for children and adults*. Pergamon Press.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M. & Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income

- preschoolers' social competence with peers. *Early education and Development*, 10(3), 333-350. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_6
- Reunamo, J., Kallioma, M., Repo, L., Salminen, E., Lee, H. C. & Wang, L. C. (2015). Children's strategies in addressing bullying situations in day care and preschool. *Early Child Development and Care*, 185(6), 952-967. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.973871>
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (1), 21-39.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationship, and groups*. The Guildford Press.
- Rudasill, K. M. & Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development*, 19(4), 643-666. <https://doi.org/10.1080/10409280802231096>
- Sadık, F. (2018). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Erken çocukluk eğitimde sınıf yönetimi* içinde (ss. 1-20). Pegem Akademi.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. (2002). Temperament and social development P. K. Smith-C. and H. Hart (Eds.) In *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 97-116). Blackwell Publishers Ltd.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social development*, 13(1), 142-170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R. & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85(5), 2062-2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Santrock, J. W. (2014). *Child development*. Mc Graw Hill.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45, 453-460. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>

- Sayan-Korkutata, F. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Semiz, S. ve Ören, M. (2024). Okul öncesi dönemde baba kişiliği, babalık rolü algısı ve sosyal davranışlar: baba katılımının aracı rolü. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 244-275. <https://doi.org/10.34056/aujef.1315331>
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. Springer Science & Business Media.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>
- Sezici, E. (2013). *Okul öncesi çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Shehu, B. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competences. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 176-200.
- Skinner, C.E. (1959) *Educational Psychology*. Prentice Hall Inc.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smogorzewska, J. & Szumski, G. (2017). Developing preschoolers' social skills: The effectiveness of two educational methods. *International Journal Of Disability, Development and Education*, 65(3), 318-340. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1368461>
- Soykan, Ç (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.

- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C. & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N. & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *A Special Education Journal*, 15(4), 219-232. <https://doi.org/10.1080/09362830701655758>
- Sürmeli, E. S. (2018). *5-6 Yaş arası çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Maltepe Üniversitesi.
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3).
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Early Primary Years. *Sure Start Evidence & Research*, 1-9.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, S. & Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Şenol, H. S. (2021). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Şimşek, M. (2023). *Yaratıcı drama temelli akran zorbalığını önleme programının okul öncesi çocukların zorbalık davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şişman, H. (2022). *Annelerin Covid-19 korkusunun okul öncesi çocuklarda kızgınlık/saldırganlık, sosyal yetkinlik ve kaygı davranışları üzerindeki etkisinde annenin ebeveynlik tutumunun aracı etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

- Tanrikulu, İ. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*. (4) 190, 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Tanrikulu, İ., Kandemir-Özdinç, N. ve Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>
- Taşkaya, S. M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Ediörler), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 2-33). Pegem Akademi.
- Tatlılıoğlu, K., Karaca, M., (2013) Öfke olgusu hakkında sosyal psikolojik bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1101-1123. <http://dx.doi.org/10.9761/IASSS1691>
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom managment: Sound theory and effective practice*. Praeger Press.
- Tekindal, S. (2023). *Nicel, nitel, karma yöntem ve araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınevi.
- Temiz, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Öğrenci Davranış Problemleri, Bu Problemlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri Ve Bunları Yönetme Stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Tepetaş, G. Ş., Akgün, E. & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Terzi, E. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tingiş, E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin siber zorbalık hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor Psikolojisi Kavramlar, Kurallar ve Uygulama*. Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Torun-Yeterge, H., Yıldız-Demirtaş, V., Coşkun, U. H. ve Vardarcı-Kaçar, G. (2020). Aktif öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan okul öncesi eğitim programının

- çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 423-443. <https://doi.org/10.24315/tred.625860>
- Tuğrul, B. (2002). Erken Çocukluk Döneminde Öğrenmeyi ve Öğretimi Kolaylaştıran Özellikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 142-147.
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 2-17), Pegem Akademi.
- Turner, P. H. & Harris, M. B. (1984). Parental attitudes and preschool children's social competence. *The Journal of genetic psychology*, 144(1), 105-113. <https://doi.org/10.1080/00221325.1984.10532455>
- Türk Dil Kurumu (2024). Sosyal. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 20.04.2024]
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ural, G., Gültekin-Akduman, G. ve Şepitci-Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(70). <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4139>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 589-598.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321. <https://doi.org/10.12984/egeefd.526276>
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 328-345.
- Uysal, H., & Akman, B. (2016). Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 419-446.

- Uysal, H., Akbaba-Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Uz-Baş, A. ve Siyez, D.M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu çocuklarının akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70.
- Ünal, G. G. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarıyla anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ürekli, T., Ağaoğlu Özer, S., Kozak, Ü. ve Akar, Ş. (2024). eTwinning projelerinin ilköğretim çocuklarındaki sosyal yetkinlik gelişimlerine etkisinin sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 1–15. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/406>
- Üstündağ-Şener, N., Başar, M., Şen, B. ve Göncü, A. (2015). Öğretmen görüşlerine göre çocukların zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve öğrenme ortamlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(41), 157-173. <https://doi.org/10.15285/ebd.22661>
- Vahedi, S., Farrokhi, F. & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126.
- Vaughan-Van-Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, C. F., Block, J. J., Delgado, C. E. F., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R. & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child development*, 78(1), 53-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x>
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N. & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(1), 80-99. <https://www.jstor.org/stable/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0080>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The*

- Journal of genetic psychology*, 166(3), 297-312.
<https://doi.org/10.3200/GNTP.166.3.297-312>
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Watson, M. (2010). Approaches to behavior and classroom management: integrating discipline and care. *Journal of Moral Education*, 39(4), 524-526. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.521408>
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>
- Wong, C. T., Cheng, Y. Y. & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 278-292. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.837030>
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*, U.S.A: Allyn and Bacon.
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>
- Yaralı, K. T. ve Özkan H. K. (2016). 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.
- Yardımcı, N. (2023). *Dil Bozukluğu Olan ve Olmayan 60-72 Aylık Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Problem Çözme ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kapadokya Üniversitesi.
- Yasankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yavaş, M. (2020). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı*

- olarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. ve Demir, İ. (2016). *Yeni kuşak anne-babalar ve çocukları*. Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z. (2023). *Otizmli çocuklarda zorbalık ve okul reddinin ebeveyn ve öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, E. (2023). Veli algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 9(114), 8209-8223. <https://doi.org/10.29228/sssj.71289>
- Yıldırım, E. N. (2023). *Sosyal yetkinlik becerilerini destekleyen günlük eğitim uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkileri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yıldız, M. B. (2022). *Okul öncesi eğitim gören 36-71 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve oyun davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldızbaş, C. ve Şahin-Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 60-88.
- Yılmaz-Bolat, E. (2018). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 32-38.
- Yörük, M. (2016). *3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Yörükoğlu, A. (2002). Çocuklarda saldırganlık. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 11, 14-15.
- Zembat, R. Yılmaz, H. ve İlçi-Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. S. Dinçer (Ed.) *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss. 43-56). Pegem Akademi.

- Zhang, F., You, Z., Fan, C. & Gao, C. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52(5), 511-526. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>



EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/12/2022-E.257338

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 01/12/2022	Oturum Sayısı : 22	Karar Sayısı : 2022/22-12
Etik Açından Uygun		
Çalışma Adı	Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere göre incelenmesi	
Araştırmacılar	Yükseklisans Öğrencisi ZEYNEP BÜŞRA AKTAŞ (Yürütücü) Doç.Dr. SERPİL PEKDOĞAN (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÖNAL Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof.Dr. Yusuf BATAR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Mehmet ÜSTÜNER

Ek 2. MEB İzni



T.C.
BAYBURT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-13616634-605.01-66840013
Konu : Uygulama İzin Talebi
(Zeynep Büşra AKTAŞ)

26.12.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/12/2022 tarihli ve E- 50235129-300--262034 sayılı yazısı

İlgi yazıda "Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep Büşra AKTAŞ, Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve Akran Zorbalığı Düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejilere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği olarak, Bayburt İlinde ekte belirtilen okullarda, öğretmenlere uygulamak üzere, ilgi yazı ekinde belirtilen anket tekniği ile veri toplamayı talep etmektedir" denilmektedir.

İlgili ayse.meb.gov.tr adresinden başvurusunu yapmış olup, araştırma çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı anasınıfı ve anaokullarımız da (başvuru formunda belirtilen okullarımızda) ilgi yazıda belirtilen tarihlerle (2022-2023 eğitim öğretim yılı sonuna kadar) sınırlı kalmak üzere (varsa) Covid-19 salgınıyla ilgili verilen mücadele, bu doğrultuda halihazırdaki tüm tedbirlere uyularak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre okul müdürlüğünün sorumluluğunda ders dışında ve dersleri aksatmamak kaydıyla yapılması müdürlüğümüzce uygun bulunmaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dursun YEŞİL
Şube Müdürü

Ek:İlgi Yazı ve Ekleri

OLUR
Rahmi GÜNEY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



Ek 3. Ölçek Kullanım İzni



oğuz keleş
 Alıcı: ben ▼

17 Kas 2022 Per 08:45 ★ 😊 ↩ ⋮

Merhaba ölçek ekte sunulmuştur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Oğuz KELEŞ
 Asst. Prof. (PhD) at İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

F [Redacted]
 E [Redacted]
 W <https://www.29mayis.edu.tr/akademik-kadro/oguz-keles>
 A E [Redacted]

YASAL UYARI:
 Bu e-posta mesajı ve ekinde bulunabilecek dosyalar yalnız mesajın alıcısı hanesinde kayıtlı kullanıcıl(ı)ar içindir. Mesajın alıcısı değilseniz, lütfen hemen göndericiyi uyarınız. Mesajı dağıtmayınız, kopyalamayınız, içeriğini



feyza.corapci
 Alıcı: ben ▼

17 Kas 2022 Per 13:29 ★ 😊 ↩ ⋮

Merhaba Zeynep,
 SYDD-30 ölçeğini ekte paylaşıyorum. Ölçeğin kullanımı ile ilgili referans gösterebileceğin çalışmalarını da ekledim.
 Başarılar dilerim,

Feyza Çorapçı

Feyza Corapci, Ph.D.
 Department of Psychology
 Bogazici University, Istanbul-Turkey

zeynep nur kutlu
 Alıcı: ben ▼

1 Ara 2022 Per 11:45 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Zeynep Demir,

29.11.2022 tarihli mesajınızda yüksek lisans tezim kapsamında geliştirmiş olduğum Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması'nı kendi araştırmanızda kullanmak üzere izin istediğinizi öğrenmiş bulunmaktayım. Çalışmanızda Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması'nı etik kurallara uymak şartıyla kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeği memnuniyetle kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Zeynep Demir

Zeynep.

Ek 4. Veri Toplama Araçları Örnek Maddeler

Kişisel Bilgi Formu :

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRETMEN BİLGİLERİ

Cinsiyeti

☐ Kadın

☐ Erkek

Yaşı

☐ 25 ve altı

☐ 26-30

☐ 31-35

☐ 36-40

☐ 40 ve üstü

Sınıftaki öğrenci sayısı

☐ 5-9

☐ 10-14

☐ 15-19

☐ 20 ve üstü

Mesleki deneyim süresi

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21 yıl ve üstü

Çalıştığı kurumdaki memnuniyet düzeyi

(1) Memnun değilim (2) Kararsızım (3) Memnunum.

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu:

1. Bölüm- Öğrencileriniz Arasında Gözlemlediğiniz Akran Zorbalığı Davranışları

Akran zorbalığının **TANIMI** şu şekildedir: “Bir bireyin ya da bir grubun, kendilerinden **daha güçsüz** birine veya bir gruba **kasıtlı ve tekrarlı şekilde** yaptıkları olumsuz davranışlardır. Bu davranışlar, tesadüfi ya da şaka amaçlı değildir, bilinçli yapılır.”

Aşağıda okulöncesi sınıflarında öğrenciler arasında görülen zorbalık davranışları verilmiştir. Sizden (a) yukarıdaki tanıma göz önüne alıp (b) **şuanki** kendi sınıfınızdaki öğrenciler arasında, (c) okul başladığından beri, akran zorbalığı davranışlarının görülme sıklığını aşağıdaki ankette verilen her davranış için belirtmenizi rica ediyoruz.

Lütfen her davranış için sadece bir sıklık ifadesi işaretlemeye özen gösteriniz.

0 Sınıfta **Hiç** Görülmez
3 Sınıfta **Sıklıkla** Görülür

1 Sınıfta **Nadiren** Görülür
4 Sınıfta **Her Zaman** Görülür

2 Sınıfta **Bazen** Görülür

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.	0	1	2	3	4
2. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına hoş olmayan lakaplarla/isimlerle hitap etmek.	0	1	2	3	4
3. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının oyunda yer almasını <u>istememek</u> .	0	1	2	3	4
4. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının arasını bozmak.	0	1	2	3	4
5. Sınıf arkadaşıyla/arkadaşlarıyla küfürlü, aşağılayıcı konuşmak.	0	1	2	3	4
6. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının birbirleriyle oynamalarına, konuşmalarına engel olmak.	0	1	2	3	4
7. Sınıf arkadaşının/arkadaşlarının çanta, oyuncak, kıyafet gibi kişisel eşyalarına zarar vermek.	0	1	2	3	4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği:

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE İSTEMEYEN DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIĞI STRATEJİLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ					
	Tamamen katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Tamamen katılmıyorum.
1-Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde yaptığı davranışı düşünmesini sağlayarak olumlu davranışa yöneltirim.					
2- Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde bunu hep yapıyorsun diyerek onu uyarırım.					
3- Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde ona soru sorarak yaptığı davranışın yanlış olduğunu fark etmesini sağlarım.					
4- Çocuk istenmeyen davranış sergilediğinde onu azarlarım.					
5- Çocuk arkadaşına karşı istenmeyen davranış sergilediğinde "arkadaşının canını yaktın" hemen özür dile diyerek uyarırım.					

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme30 (SYDD30) Okul Öncesi, Öğretmen Formu:

EK 2:

Çocuğun Adı: _____

Öğretmenin Adı: _____

Anaokulunun Adı: _____

Tarih: _____

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirmesi

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ve davranışları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak ifadelerdeki davranışları anketi doldurduğunuz çocukta ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz:

Bu davranış

(1) HİÇBİR ZAMAN (2 veya 3) BAZEN (4 veya 5) SIK SIK (6) HER ZAMAN gözlemliyorum.

1. Yüz ifadesi duygularını belli etmez.	1	2	3	4	5	6
2. Zorda olan bir çocuğu teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4	5	6
4. Faaliyeti kesintiye uğradığında kızar.	1	2	3	4	5	6
5. Huysuzdur, çabuk kızıp öfkelenir.	1	2	3	4	5	6
6. Gündelik işlerde yardım eder (örneğin sınıf toplanırken	1	2	3	4	5	6