



**T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE AKRAN ZORBALIĞINA UĞRAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ebrunur GÜREL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Mehmet KANAK

SİVAS-2024

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE AKRAN ZORBALIĞINA UĞRAMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ebrunur GÜREL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mehmet KANAK

Sivas
Ağustos, 2024

KABUL VE ONAY

Ebrunur GÜREL'in hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri İle Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 02.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN

(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Mehmet KANAK

(Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../....../....

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu
(Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

...../...../.....

Ebrunur GÜREL

ÖZET

GÜREL, Ebrunur. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sivas, 2024.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini Türkiye’deki tüm okul öncesi çocuklarını kapsamaktadır ve çalışmanın örneklemini, basit seçkisiz örnekleme ile seçilen okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla 199 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin; cinsiyet, çocuğun doğum sırası, baba eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri; yaş, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri; yaş (sözlü zorbalık alt boyutuna göre), cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeylerinde; anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre ise anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ve akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Duygu Düzenleme, Akran Zorbalığı

ABSTRACT

GÜREL, Ebrunur. Examining the Relationship Between Preschool Children's Emotion Regulation Skills and Their Levels of Peer Bullying. Master's Thesis. Sivas, 2024.

In this study, it was aimed to examine the relationship between emotion regulation skills of preschool children and their level of peer bullying. For this purpose, relational screening model was used in the study. The sample of the study consisted of 199 preschool teachers in Turkey by simple random sampling from random sampling methods. “Personal Information Form”, ‘Emotion Regulation Scale’ and ‘Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form’ were used to collect the data. SPSS 24.0 package program was used to analyze the data obtained from the participants in the study. According to the findings obtained from the study, it was seen that emotion regulation skills of preschool children differed significantly according to gender, birth order of the child, father's education level and family income level. There was no significant difference according to age, number of siblings and mother's education level. The levels of peer bullying of preschool children differed significantly according to age (according to verbal bullying sub-dimension), gender, number of siblings, birth order and family income level. There was no significant difference according to mother's education level and father's education level. When the relationship between emotion regulation skills and peer bullying levels of preschool children was examined, it was concluded that there was a significant relationship.

Key Words: Preschool Period, Emotion Regulation, Peer Bullying

ÖNSÖZ

Tezimin hazırlanması sürecinde bana destek olan, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan birçok kişi olmuştur. Bu nedenle, teşekkürlerimi sunmak benim için büyük bir mutluluktur.

Hem lisansüstü eğitimim boyunca hem de tez sürecimde desteğini esirgemeyen, sabırla ve anlayışla yol gösteren, deneyimlerinden yararlandığım değerli danışmanım Doç. Dr. Mehmet Kanak'a teşekkür ederim. Araştırma konumun seçiminde büyük katkıları olan, bilgi ve tecrübelerinden her daim yararlandığım, kıymetli yönlendirmeleriyle bana rehberlik eden ilk danışmanım Sayın Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL'a teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak anlayışları ve değerli önerileri ile araştırmama katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY ve Doç. Dr. Serpil PEKDOĞAN'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde her türlü desteği sağlayan geri bildirimleri ile beni motive eden değerli arkadaşlarım Rabia TURANOĞLU, Esengül TUĞLUK'a ve araştırma verilerimin toplanmasında desteklerini esirgemeyen kıymetli meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Bu süreçte maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, her daim yanımda olan, beni binbir emekle büyüten annem Elif GÜREL ve babam Süleyman GÜREL'e minnettarım. Her zaman beni destekleyen ve cesaretlendiren kardeşlerime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY

ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygunun Tanımı ve Türleri	7
2.1.2 Duygu Kuramları	8
2.1.3. Duygu Düzenleme	10
2.1.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri	11
2.1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme	13
2.2. Zorbalık Kavramı	15
2.2.1. Zorbalık Türleri	16
2.2.1.1. Fiziksel Zorbalık	17
2.2.1.2. Sözel Zorbalık	17
2.2.1.3. Cinsel Zorbalık	18

2.2.1.4. Siber Zorbalık.....	18
2.2.1.5. İlişkisel Zorbalık	18
2.2.1.6. Tepkisel Zorbalık	19
2.2.2. Akran Zorbalığı.....	19
2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığı Türleri	20
2.2.3. Akran Zorbalığı Rollerini.....	21
2.2.3.1. Zorba	22
2.2.3.2. Kurban/Mağdur	24
2.2.3.3. Zorba-Kurban	28
2.2.3.4. Seyirci /İzleyici	28
2.3. İlgili Araştırmalar.....	29
2.3.1. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.3.2. Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
2.3.3. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	33
2.3.4. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği	41
3.3.3. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu.....	41
3.4. Veri Toplama Süreci	42
3.5. Verilerin Analizi.....	42

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Bulgular....	43
4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri ile İlgili Bulgular	61
4.3 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	76

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Yorum.....	78
5.1.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	78
5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	78
5.1.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.4. Doğum Sırası Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	80
5.1.5. Anne- Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma	81
5.1.6. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma	81
5.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran Zorbalığına Uğrama Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Yorum.....	82
5.2.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	82
5.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	82
5.2.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2.4. Doğum Sırası Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	83
5.2.5. Anne- Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Yönelik Sonuç ve Tartışma	84
5.2.6. Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Yönelik Sonuç ve Tartışma	85
5.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişki	85
5.4. Öneriler.....	86
5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
5.4.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	86
5.4.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	87
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	118
Ek 1. Etik Kurul İzni	118
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	119
Ek 3. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	120
Ek 4. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu	121
Ek 5. Duygu Düzenleme Ölçeği İzni	121
Ek 6. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Ölçeği İzni	122

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans (F) Ve Yüzde (%) Dağılımlar	39
Tablo 2. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanına Göre Betimsel İstatistikler	43
Tablo 3. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	44
Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Duygu Düzenleme Puanlarının Normallik Testi Sonucu.....	44
Tablo 5. Yaş Değişkenine Mann Whitney U Testi Sonucu.....	45
Tablo 6. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	46
Tablo 7. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi	46
Tablo 8. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Ortalamalarının Karşılaştırılması	47
Tablo 9. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	48
Tablo 10. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Normallik Testi	48
Tablo 11. Olumsuzluk Ve Toplam Duygu Düzenleme Puan Dağılımına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	49
Tablo 12. Olumsuzluk Ve Toplam Duygu Düzenleme Puanlarının Kategorileri Arındaki İkili Karşılaştırma Sonuçları	50
Tablo 13. Duygu Düzenleme Alt Boyutu İçin ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 14. Çocukların Doğum Sırasına Göre Duygu Düzenleme Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Boyutu Puanları.....	51
Tablo 15. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Normallik Testi	52
Tablo 16. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Doğum Sırasına Göre İncelenmesi	52
Tablo 17. Olumsuzluk Ve Toplam Duygu Düzenleme Puanlarının Kategorileri Arındaki İkili Karşılaştırma Sonuçları	53
Tablo 18. Anne Eğitim Düzeyine Ait Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 19. Anne Eğitim Düzeyine Göre Normallik Testi.....	55

Tablo 20. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	55
Tablo 21. Baba Eğitim Düzeyine Ait Duygu Düzenleme Puanlarının Betimsel İstatistikleri	56
Tablo 22. Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Puanlarının Normallik Testi	56
Tablo 23. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi .	57
Tablo 24. Duygu Düzenleme Alt Boyutu Ve Toplam Ölçek Puanının Baba Eğitim Düzeyine Kategorilerine Göre İkili Karşılaştırılması.....	57
Tablo 25. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 26. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Puanlarını Normallik Testi	59
Tablo 27. Aile Gelir Değişkenine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 28. Kategorilere Göre İkili Karşılaştırmalar	60
Tablo 29. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 30. Yaş Göre Akran Zorbalığı Puanlarının Normallik Testi	62
Tablo 31. Yaş Değişkenine Mann Whitney U Testi Sonucu.....	62
Tablo 32. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
Tablo 33. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Normallik Testi	64
Tablo 34. Cinsiyet Değişkenine Mann Whitney U Testi Sonucu.....	64
Tablo 35. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	65
Tablo 36. Akran Zorbalığı Ölçeğine Ait Puanların Normallikleri	65
Tablo 37. Alt Boyut Ve Toplam Ölçek Puanının Dağılımına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	66
Tablo 38. Akran Zorbalığı Ölçeği Toplam Ve Alt Boyutlarının Kardeş Sayısı Kategorilerine Göre Karşılaştırma Sonuçları	66
Tablo 39. Akran Zorbalığı Alt Boyut Ve Toplam Puanlarının Doğum Sırasına Göre İncelenmesi.....	68
Tablo 40. Doğum Sırası Değişkenine Ait Olarak Akran Zorbalığı Puanları İçin Normallik Testi Sonuçları.....	68
Tablo 41. Doğum Sırasına Göre Akran Zorbalığı Puanlarına Ait Kruskal Wallis Testi Sonuçları	69

Tablo 42. Akran Zorbalığı Ölçeği Toplam Ve Alt Boyutlarının Doğum Sırası Kategorilerine Göre Anlamlılıklarının İncelenmesi.....	69
Tablo 43. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	70
Tablo 44. Anne Eğitim Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Puanları İçin Normallik Testi	71
Tablo 45. Akran Zorbalığı Ölçeği Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	72
Tablo 46. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Akran Zorbalığı Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	72
Tablo 47. Baba Eğitim Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Puanları İçin Normallik Testi.....	73
Tablo 48. Akran Zorbalığına Uğrama Ölçeği Puanlarının Aile Gelir Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	74
Tablo 49. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Akran Zorbalığı Puanları İçin Normallik Testi	74
Tablo 50. Akran Zorbalığı Ölçeği Puanlarının Ailenin Düzeyine Göre İncelenmesi	75
Tablo 51. Akran Zorbalığı Alt Boyutu Ve Toplam Ölçek Puanının Ailenin Gelir Düzeyi Kategorilerine Göre İkili Karşılaştırılması.....	75
Tablo 52. Tüm Puanlara Ait Dağılımlar	76
Tablo 53. Duygu Düzenleme Ve Alt Boyutları Arsındaki İlişki	76
Tablo 54. Akran Zorbalığı Ölçeğinin Alt Boyutları Ve Duygu Düzenleme Ölçeği Puanları İle İlişki.....	77

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Zorbalık Döngüsü (Olweus, 2003; akt. Karataş,2011).	22
Şekil 2. Zorbalık Döngüsü Başlagıcı (Rigby, 2002, s.66.)	25
Şekil 3. Zorba ve Pasif Kurban Süreci (Rigby, 2002, s.66).	26
Şekil 4. Zorba ve Dirençli Kurban Süreci (Rigby, 2002, s.67).	27



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmaya ilişkin sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Duygular, istenmeyen durumlarla başa çıkmak için hızlı bir değerlendirme yapma ve harekete geçme sürecini takip eden biyolojik bir dayanıklılık yeteneğidir (Cole vd., 2004). Bireyler, duygularını yaşarken çevrelerinden, bulundukları ortamlardan ve etraflarındaki insanlardan bağımsız olamazlar. Bu nedenle, bireyin duygularını düzenlemenin yollarını bulması büyük bir önem taşır. (Denollet vd., 2008). Bu perspektiften bakıldığında, bireyin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlaması, tanıması ve duruma uygun duygusal tepkiler vermesi gibi unsurları içeren duygu düzenleme becerisi günlük yaşamda büyük bir önem taşır. Duygu düzenleme, bireylerin hissettikleri duyguları nasıl anlamlandıracaklarını veya bu duyguları hangi davranışlarla dönüştüreceklerini belirlemeye yönelik çabalarıdır (Gross ve Thompson, 2007).

Duygu düzenlemenin gelişimi, bu beceriyi anlama amacıyla bir araç olarak kullanılmaktadır. Duygu düzenleme, doğumla birlikte kazanılan bazı yeteneklerle birlikte zamanla ilerleyen bir süreçtir (Dodge ve Garber, 1991). Hyson (2004)'un belirttiği gibi, duygu düzenlemenin temelleri bebeklikten itibaren atılmakta ve erken çocukluk dönemi, bu becerinin ediniminde kritik bir öneme sahip olmaktadır. Bu dönemde çocuklar yalnızca duygularını ifade etmeyi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda onları kontrol etmeyi de öğrenirler. Bununla birlikte, diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi, duygu düzenleme yeteneklerinde de bireyler arasında farklılıklar gözlenebilir. Duygu düzenleme yeteneği, bebeklikten itibaren gelişmeye başlar, ancak bu gelişim açısından en önemli süreç okul öncesi dönemdir. Çünkü çocuklar bu dönemde akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunur ve bu da duygularını düzenleme gereksinimlerini artırır (Tekin, 2017). Çocuklar daha okul öncesi yıllardan itibaren durumsal talepleri karşılamak için duygularını ayarlama becerilerini kademeli olarak geliştirirler (Kopp, 1989). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri daha basit düzeydedir (Tekin, 2017).

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi çocuğun sadece kendi biyolojik gelişiminden etkilenmeyip çocuğa bakımı sunan kişi ve ortamdan da etkilenmektedir (Stifter ve Augustine, 2019). Bu dönem, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için birçok yenilik barındırmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki akran ilişkileri ve okul kuralları çocukların duygu düzenleme becerilerini etkin ve özgür bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Sala vd., 2014). Okul öncesi dönemde duygularını uygun biçimde düzenleyebilen çocukların pek çok gelişimsel üstünlüğe sahip olduğu bilinmektedir. Bu çocuklar bilişsel, duygusal ve sosyal yönden içinde bulunduğu dönemin kazanımlarını daha kolay elde etmektedir (Trentacosta vd., 2006). Erken çocukluk döneminde özellikle duygu düzenleme becerilerindeki bir sorun veya eksiklik saldırganlık ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar kendilerinin ve diğerlerinin duygu ifadelerini fark etmeye başladıkça, duygu ifadeleri sosyal iletişimin daha önemli faktörü haline gelmektedir. Başka bir çocuğun kısılmış gözleri ve çatılmış kaşları, yaklaşan saldırgan eylem veya rahatsız edici söz ihtimaline karşı, algılayan kişiyi çabucak uyarmaktadır (Yılmaz, 2020). Bu dönemde duygu düzenleme becerileri gelişen çocuklar, kızgın duygularını başka bir çocuğun gözle görülebilir ifadeleri ile ilişkilendirebilmeli, aynı zamanda kızgın olan çocuğun saldırgan niyetlerini de olabileceğini anlamalıdır. Bu nedenle duygu düzenleme becerileri kişinin oldukça duygusal ve dürtüsel tepkileri yeniden yönlendirmesine fırsat tanıyan bir kavramdır (Izard vd., 2011).

Okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin gelişimi açısından kritik bir süreçtir. Bu süreçte, çocuklar akranlarıyla etkileşimde bulunur ve aynı zamanda akran zorbalığına maruz kalabilecekleri ilk yer olarak okul öncesi eğitim kurumları öne çıkar (Hanish ve ark., 2004). Bu dönemde bazı çocuklar iş birliği sağlar, akranları tarafından sevilir ve güçlü arkadaşlık ilişkileri kurar. Bazıları ise az sayıda arkadaş ilişkisi kurar ve akranlarına yönelik saldırganca davranış sergiler (Pekel Uludağı ve Uçanok, 2005). Çocuklar, bulundukları ortama uygun şekilde duygularını ifade edebildiklerinde, olumlu ve olumsuz duyguları arasında denge kurabildiklerinde hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını anlayabildiklerinde ve duygularını iyi yönetebildiklerinde akranlarına göre iyi bir arkadaş olurlar (Sigelman ve Rider, 2018). Bu dönemde, çocukların akranlarını anlayabilmeleri ve empati kurabilmeleri oldukça önemlidir, bu konudaki yetersizlik durumunda çocuk yalnız kalabilir veya akran zorbalığına uğrayabilir. Duygu düzenleme konusunda zorlanan

çocuklar, okula uyum sağlamada ve akran-öğretmen ilişkilerinde zorluk yaşayabilirler (Hyson ve Douglass, 2019).

Akran zorbalığı, fiziksel olarak daha büyük, baskın ve güçlü bir kişinin, kendisinden daha küçük ve güçsüz birini sürekli olarak rahatsız etmesi, hırpalaması ve incitmesi şeklinde tanımlanan sistematik bir saldırganlık türüdür. Bu tür zorbalığın temelinde genellikle gözdağı verme ve egemenlik kurma eğilimi yatar (Beane, 2005; Pişkin, 2006; Sharp ve Smith, 2003; Smith, 1997; Stephenson ve Smith, 2002). Zorbalık davranışlarının tanımlanması çok güçtür ve zaman zaman tanık olmak neredeyse güç ve karmaşık bir davranıştır (Stephenson ve Smith, 2002). Özellikle zorbalığa uğramış olan kişiler yani alan yazındaki adıyla kurbanlar bu nedenle göz ardı edilebilmektedirler. Kurbanların güçlendirilmesi ve zorbalığın azalması için bu konuda yapılan araştırmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında akran zorbalığına uğramayan, akranları tarafından kabul gören çocukların, herhangi bir problemde duygularını düzenleyebilen, kontrol edebilen ve yaşadıkları sorunları tartışarak çözmeye çalışan çocuklar olduğu görülmektedir (Eisenberg ve Fabes, 1992). Özetle duygularını düzenleyebilen, yönetebilen çocukların akran zorbalığına daha az uğradıkları görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin akran zorbalığına uğrama ile ilişkisini konu alan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.1 Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmada problem cümlesi; “Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultuda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranacaktır;

1.Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar;

- a) Yaşa
- b) Cinsiyete
- c) Kardeş Sayısına
- d) Doğum sırasına
- e) Anne eğitim düzeyi
- f) Baba eğitim düzeyi
- g) Ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyi ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar;

- a) Yaşa
- b) Cinsiyete
- c) Kardeş Sayısına
- d) Doğum sırasına
- e) Anne eğitim düzeyi
- f) Baba eğitim düzeyi
- g) Ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, erken çocukluk döneminde kazanılması gereken kritik bir görev olarak kabul edilir (Macklem, 2007). Bu becerinin kazanılması çocukların sosyal becerileri, akademik başarısı ve akran ilişkilerinin gelişimi için önemlidir (Bronson, 2000). Okul öncesi dönemin duygu düzenleme becerisinin gelişmesi için önemli olduğu ve bu becerinin gelişmesinde bireyin içinde bulunduğu ortamda duygularını ifade ediş biçimi, duygularının yoğunluğu ve süresi gibi etmenlerin önemli olduğu görülmüştür. Bu etmenlere göre çocuklar duygularını ve duygu yaşantılarını şekillendirir (Young vd., 2003). Çocukların duygu düzenleme becerisine sahip olmaları, akran ilişkilerini etkileyebilir. Çünkü duygularını kontrol edebilme yeteneği, olumlu bir akran ilişkisi için ön koşul olarak kabul edilebilir (Kopp, 1989). Duygularını düzenlemede sıkıntı yaşayan özellikle öfke duygusunu kontrol altına alamayan çocuklar akranları tarafından sıkça reddedilmektedir. Duygularını kontrol edebilen, öfke durumunda istenmeyen tepkiler vermeyen çocuklar ise akranları arasında daha çok sevilir ve böylece bu çocukların sosyal konumları güçlenir (Coie vd., 1990). Okul öncesi dönemde çocuğun duygu düzenleme becerilerine sahip olması, sosyal olarak daha kabul edilebilir davranışlar sergilemesine, yaşlıları arasında sevilen bir birey olmasına ve içinde bulunduğu ortama daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olabilir (Eisenberg vd., 2002).

Okul öncesi dönemde duygularını düzenleyebilme becerisi çocuklar için önem arz etmektedir. Duygu düzenleme becerisi çocukların zorbalığa maruz kalma ya da zorbalık yapma durumunu etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalan çocuklar akademik açıdan başarısız olma, saldırganlaşma veya öfke problemleri gibi davranışsal sorunlar, sosyal açıdan yalnız kalma, öz güven düşüklüğü gibi pek çok sorun yaşarlar. Bunun önüne geçmek için öğretmen ve ebeveynlere önemli roller düşmektedir. Çünkü çocuklar, duygusal becerilerle ilk olarak aile içinde tanışır. Ebeveynlerinden aldıkları geri bildirimler aracılığıyla duygularını anlamayı, tanımayı ve nasıl düzenleyeceklerini öğrenirler. Okul öncesi eğitim kurumlarında ise, çocuklar ailelerinden ayrılarak ilk kez sosyal bir ortama girerler. Bu yeni ortamda, akranları ve öğretmenleriyle etkileşime geçerek çeşitli duygusal deneyimler yaşarlar (Erden, 2017). Öğretmenler kendi duygularını tanıyıp, ifade edebildiklerinde ve yönetebildiklerinde, çocuklar da kendine güvenen ve duygularını kontrol edebilen bireyler olarak yetişirler. Bu bağlamda, duygusal dayanıklılığı yüksek olan öğretmenler, çocuklarla kurdukları iletişimde daha kabul edici ve empatik davranırlar. Bu sayede çocukları duygusal açıdan daha fazla destekler ve onların gelişiminde olumlu etkiler bırakırlar (Argun, 2007). Ayrıca öğretmenlerin akran zorbalığı durumunu erken fark edip müdahale etmesi çocuğun duygusal, sosyal, akademik vb. konularda ortaya çıkacak sorunların önüne geçmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini, akran zorbalığına uğrama düzeylerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve bu konu hakkında bilgi edinilmesini amaçlamıştır. Literatür incelendiğinde ise konuyla ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür ve okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ve akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada, çocuklarla ilgili bilgi kaynağı sadece öğretmenlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımı şu şekildedir:

- Katılımcıların çalışmada kullanılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Ölçeğine samimi cevaplar verildiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Duygu Düzenleme: En kapsamlı ifadeyle, duygu düzenleme kavramı stres, ruh hali ve olumlu ya da olumsuz hisleri kapsayan tüm duygusal durumların düzenlenmesini ifade eder (Koole, 2010).

Akran Zorbalığı: Bir çocuk veya ergenin, aynı yaş grubundaki başka bir çocuk veya ergene yönelik gerçekleştirilen fiziksel sözlü veya psikolojik şiddet (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Bir grubun bireye ya da topluluğa sürekli olarak uyguladığı gücün sistematik olarak kötüye kullanımını içeren zarar verici davranışlar (Güvenir, 2004) olarak tanımlanmaktadır.



BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygunun Tanımı ve Türleri

Duygular, yaşamımızın pek çok alanında önemli bir yer tutar. William James'in 1884 yılında yayımlanan "Zihin" dergisindeki "Duygu nedir?" adlı makalesinde, duyguları uyaranlarla başlayan ve bilinçli, kasıtlı bir duygunun oluşumuyla sonlanan bir süreç olarak tanımlamaktadır (LeDoux, 2006). Alan yazın incelendiğinde duygularla ilgili pek çok tanım bulunmaktadır.

Kelime anlamı olarak duygu kavramı ele alındığında Goleman'a (2014) göre "harekete geçmek" ve "uzaklaşmak" anlamını barındırmaktadır. Bu harekete geçiren uyaranların kişilerin kararlarında ve davranışlarında düşüncelerden daha etkin bir rol oynadığı düşünülmüş ve tanımlanmıştır. Izard (1977), duyguyu bireylerin önceden deneyimlediği veya farkındalık ile oluşan bilişsel süreçler olarak tanımlar ve bu süreçlerin sonucunda jestler, mimikler ve bedensel hareketlerde gözlemlenebileceğini belirtir. Bakırcıoğlu (2012) ise duygu kavramını "özel olarak gerçekleşen bir olayın dışı yansıması olan ve gözlemlenebilen bir davranış durumu" olarak açıklamaktadır. Türk Dil Kurumu (2024)'nda ise duygu, "duyularla algılama, his", "Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim", "Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik" ve "Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Kleinginna ve Kleinginna (1981) tarafından 92 farklı tanımın ardından duygu; algısal etki ve bilişsel süreçler oluşturabilen, hislere deneyimlere sebep olabilen, amaca yönelik ve uyarlanabilir davranışlara neden olan, psikolojik uyumu sağlayabilen, hormonal sistemler aracı, nesnel veya özel durumlar arasındaki karmaşık etkileşim kümesi olarak tanımlanmıştır. Yavuzer (2017), duygu tanımını 'heyecanlar' olarak adlandırmıştır ve sevgi, sevinç, kıskançlık, öfke gibi kavramların heyecan ifadesi olduğunu belirtmiştir. Daha geniş bir tanıma göre duygu, insanın dış dünyadaki bir olaya veya nesneye karşı iç dünyasında oluşan tepkileri ve bu tepkilerin dışı yansıması olarak görülebilen davranışları kapsar (Karacaoğlu, 2015).

Yaşamımızdaki olaylara verdiğimiz olumlu veya olumsuz tepkiler, davranışlarımızı etkiler ve bu doğrudan duygularımızla ilişkilidir (Izard, 2010). Duygular, bir hedefe bağlı olarak tetiklenir ve buna bağlı olarak önemli durumlarda bireyin dikkatini çekme görevini

taşıır. Ayrıca duyguların fizyolojik, davranışsal ve öznel bir bileşen oluşturduğu söylenebilir (Barnow, 2020).

Duygular bizi insan yapan en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bebekler de dâhil olmak üzere tüm insanların duyguları vardır. Long (2005)'a göre insanlar doğuştan altı ana duyguyla donatılmıştır: mutluluk, şaşkınlık, iğrenme, kızgınlık, korku ve merak (Akt. Sheppy, 2009). Jack ve diğerleri (2014), bugüne kadar kabul edilen duyguların aksine son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmada bireylerin öfke, mutluluk, korku ve üzüntü olmak üzere dört temel duyguyu bulundurduğunu, tiksinti ve şaşkınlık duygularının öfke ve korku duygularının içinde yer aldığı savunulmuştur.

2.1.2 Duygu Kuramları

Duygu ile ilgili yapılan kuramsal çalışmalara Darwin'in "İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi" adlı eseriyle başlamıştır. Darwin, kitabında güçlü olanın hayatta kalabildiğini ve evrimleşen duyguların bu süreçte önemli bir rol oynadığını, bu durumun dünya genelinde tüm kültürlerde geçerli olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda duyguların varlığı, insan hayatına katkıda bulunan önemli unsurlardan biridir (Barnes, 2014). Darwin (1872), duyguların Tanrı tarafından özel olarak yaratılan yüz kaslarının bir sonucu olduğu düşüncesine ek olarak, insanlarla kedi, köpek ve maymun gibi çeşitli hayvanların yüz ifadeleri ve vücut duruşları arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Bu karşılaştırmalarla, davranışların ya da duygusal ifadelerin, hayvanların ilkel davranış biçimlerinden evrimleştiğini öne sürmüştür.

Duygunun oluşumuna değinen kuram James-Lange Kuramıdır. Williams James ve Carl Lange, 1884 yılında farklı yerlerde ortaya koydukları kuramla, James-Lange Kuramı olarak bilinen bir teoriyi oluşturmuşlardır. Kurama göre, çevresel uyaranlar insan organizmasında fizyolojik değişikliklere yol açar (Harlak, 2007). Bu kurama göre, önce fizyolojik değişiklikler gerçekleşir ve ardından duygular oluşur. Kalp atışlarının hızlanması, titreme, göz bebeğinin büyümesi gibi fizyolojik değişiklikler duyguların ortaya çıkmasına neden olur. Kişi çevresindeki olayları değerlendirirken, bedenindeki bu değişiklikler aracılığıyla hangi duyguları deneyimlediğini belirler (Cüceloğlu, 1998).

Diğer bir deyişle, hissedilen duygular, bedende meydana gelen değişikliklerin kişi tarafından fark edilmesiyle ortaya çıkar. Örneğin, ormanda bir ayı gören ve hayatta kalmak

için kaçan bir insanın bu kaçış eylemi sırasında korktuğunu düşünebiliriz (Bernstein vd., 1991).

James-Lange kuramına karşı tepki olarak geliştirilen Cannon-Bard kuramı, ağlamak veya bağırarak gibi benzer fizyolojik tepkilerin duyguların sonucu değil, nedeni olduğunu ortaya koymuştur (Kuşat, 2011). Bu kurama göre, hipotalamus ve talamus duygusal değişikliklerin düzenlenmesinde etkilidir. Bir duygusal durum öncelikle talamusta yorumlanır ve aynı zamanda hem serebral kortekse hem de hipotalamusa iletilir. Hipotalamus bu süreçte fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkarır ve sinir sistemini uyarır. Beyin korteksine giden sinir akımları ise duygusal deneyimin fark edilmesini sağlar. Özetle, Cannon-Bard kuramında, duyguların davranışsal tepkilerden önce hissedildiği ve duygusal deneyimin öncelikli olduğu savunulmaktadır (Cüceloğlu, 1998).

Schachter ve Singer'in (1962) kuramına göre ise duyguların fiziksel farkındalık ve tepkiden daha fazlası olduğunu, duyguların öncelikle bilişsel olarak değerlendirildiğini savunmaktadır. Bireyin çevresinde gelişen olay ve durumların duyguları oluşturduğunu ve duygunun ise uygun bir bilişsel zemine oturtularak hissedildiği ifade edilmiştir. Kurama göre, duygular yaşandığında bireyde aynı fizyolojik değişimler meydana gelir. Çevreyi anlama ve algılama süreci, organizmada ortaya çıkan bu fizyolojik değişikliklere neden olan duygunun yorumlanmasıdır. Kuramda ilk adım duygunun algılanmasıdır, yani duygu ve heyecan içinde bulunulan duruma göre adlandırılır. Bu duygusal deneyimler bireyin bulunduğu çevreye ve ortama göre değişkenlik gösterebilir (Harlak, 2007).

Arnold-Lindsey Kuramı, aynı zamanda aktivasyon kuramı olarak da adlandırılır. Bu kuram, duyguyu birey için faydalı veya zararlı bir duruma karşı bilinçdışı oluşan bir tepki olarak tanımlar. Bu tepki bilinçli olarak hissedildiğinde, bu durum bir duygu olarak ortaya çıkar. Bir uyaran, talamus ve hipotalamus aracılığıyla beyin korteksine iletilir ve bu da duygusal deneyimi oluşturur. Örneğin, bir birey öfke hissettiğini fark edebilir ve bu duygunun ifadesinin arttığını gözlemleyebilir. Kuramda işleyiş, uyaranların algılanması, beyin korteksi, çevresel organlar ve hipotalamus arasında gerçekleşir (Cüceloğlu, 1998).

Duygu kuramlarından bir diğeri de İlişkisel Model kuramıdır. Kuram'ın öncüsü Lazarus'a göre duygunun oluşmasında bilişsel süreçler etkilidir. Yani birey dış dünyadan aldığı bilgiyi değerlendirir ve buna göre duygusal bir reaksiyon oluşturur (Kayhan Aktürk, 2015). Lazarus'a göre motivasyonun duygunun oluşmasında önemlidir. Ona göre duygu, kişinin amaçlarına ulaşmak için çabaladığı dinamik bir süreçtir (Saarni, 1999).

McDougall'un duygu kuramında, basit düzeyde biyolojik durumlardan bahsedilir. Bu kuramda duygu ile his arasında nasıl bir fark olduğu ve güdüyle ilişkisi açıklanır. McDougall'a göre sadece acı ve zevk hissinin var olduğu savunulur (Strongman, 2003). Duygu teorisinin temelleri incelendiğinde, McDougall'ın içgüdüye yaptığı vurgu dikkate alınmalıdır. McDougall, dürtülerin tüm düşünce ve davranışlar için itici bir güç olduğunu savunur (McDougall, 1928).

2.1.3. Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme, bireyin ulaşmayı amaçladığı hedeflere geçici ve yoğun özellikteki duygusal tepkileri izleme, değerlendirme ve değiştirme sürecidir (Thompson, 1994). Diğer bir tanıma göre ise duygu düzenleme, bireyin sahip olduğu duyguları, hangi durumlarda hangi duyguları hissettiğini, bu duyguları nasıl deneyimlediğini ve ifade ettiğini etkileyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Gross, 1998). Duygu düzenleme; bir duygusal tepkinin başlaması veya duygusal tepkinin değiştirilmesi olarak da tanımlanmıştır (Ochsner ve Gross, 2005). Caruso ve Salovey (2010)'e göre duygu düzenleme, duyguları yönetme yeteneği olarak tanımlanır. Bu tanımlamada, duyguların kendi kararlarınız ve davranışlarınızla uyumlu bir şekilde entegre edilmesinin hem kendi yaşam kalitenizi hem de çevrenizdekilerin yaşam kalitesini artırabileceği vurgulanmaktadır.

Duygu düzenleme, kişinin duygularının devam etmesini, duygularını bastırmasını ve engellemesini kapsar. Birey, olumsuz bir durumla karşılaştığında duygu düzenleme tekniklerini kullanarak kendini kötü hissettirecek duyguları engellemeye çalışır ve bu sayede olay veya duruma maruz kalma düzeyini azaltabilir, artırabilir veya koruyabilir (Leahy vd., 2011). Kişinin kendi duygularının farkında olması ve içinde bulunduğu ortama uygun şekilde duygularını ifade edebilmesi, duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için önemli olan yetilerdir (Macklem, 2007). Duygu düzenlemede duyguların davranış ya da düşünceler gibi farklı bir durumu nasıl düzenlediği ve duyguların kendisinin nasıl düzenlendiği ile kişilerin kendi duygularını ve diğer insanların duygularını nasıl etkilediği konusunda ayırım yapabilmenin önemli olduğu vurgulanmıştır (Gross, 1999).

Duygu düzenleme kavramını daha iyi anlamak için ele alınması gereken iki husus vardır. Birincisi; duygu düzenleme içsel ve dışsal süreçlerden oluşur (Gross, 2014; Morris vd., 2007; Thompson, 1994). İçsel süreçler; dikkate çekme, duygu bilişi ve fizyolojik tepkilerin düzenlenmesini içerir. Dışsal süreçler ise; duyguları değiştirme, düzenleme yani

düzenleme için başkalarından yardım istemeyi içermektedir. En başta bebekler kendi istekleriyle duygularını düzenleyemezler ve neredeyse bakıcılar tarafından sağlanan dış düzenlemeye bağılırlar. Bebekler büyüyüp beyinleri geliştikçe duygularını kendileri düzenlemeye başlarlar. İkinci husus ise; duygu düzenleme süreçleri, duygunun başlatılması, sürdürülmesi ve değiştirilip yeniden düzenlenmesi gibi art arda giden adımlardan oluşur (Eisenberg ve Spinrad, 2004).

Parrot (1993), duygu düzenleme sürecinde olumlu veya olumsuz duyguların farklı yönlerinin aşağı ya da yukarı düzenlenebileceğini belirtilir. Duyguların aşağı düzenlenmesi, duyguların yoğunluğunu azaltma veya en aza indirme, davranışsal ifadeler ile yüzdeki tepkileri zayıflatmak için (örn: üzgün birinin komik bir durumu hatırlayarak üzüntüsünü azaltmaya çalışması) ortaya çıkan yöntemler olarak tanımlanırken duyguların yukarı düzenlenmesi, duygusal deneyimi artırmak veya en üst düzeye çıkarmak davranışsal ifadeler ile yüzdeki tepkileri güçlendirmek (örn: herhangi bir durumdan dolayı çok heyecanlı olan bir kişinin mutluluğunu artırmak için bu olayı diğer insanlarla paylaşması) olarak tanımlanmıştır (Deng vd., 2013).

Duygu düzenleme amaçladığımız hedeflere ulaşabilmemiz, içinde bulunduğumuz sosyal hayata uyum sağlayabilmemiz ve kendimizi çok daha iyi hissedebilmemiz için duygusal uyarımın başlaması, sürdürülmesi ve uygun bir şekilde yönetilmesidir. Birey duygularını düzenleyerek hem kendisiyle hem de diğer insanlarla daha pozitif, daha barışık daha sağlıklı ve daha mutlu ilişkiler kurabilir (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Işık ve Turan, 2015).

2.1.3.1. Duygu Düzenleme Modelleri

Duygu düzenleme stratejileri, bir kişinin herhangi bir durumda deneyimlediği duygunun istenilen ya da istenmeyen yönde azaltılmasında, dikkatin yönlendirilmesinde, başka bir duyguya dönüştürülmesinde ve kısa süreli rahatlama sağlanmasında rol oynar (Gross ve Thompson, 2007).

Duygu düzenlemenin stratejilerinden biri, Dodge (1991) tarafından geliştirilen *sosyal bilgi süreç modelidir*. Bu model beş aşamadan oluşur. İlk aşamada, sosyal işaret sürecinde birey dikkatini işaretlere verir ve bu işaretleri algılar. İkinci aşamada, algılanan işaretler yorumlanır. Üçüncü aşamada, algılanan işaretlere uygun davranışsal tepkiler geliştirilmeye çalışılır. Dördüncü aşamada, davranışsal seçenekler değerlendirilir ve bir tepki seçilir. Son aşamada ise seçilen tepki sürdürülerek kalıcı hale getirilir. Çocuklar, aldıkları sosyal

işaretlere göre uygun tepkiler oluşturlar. Duyguların ifade edilmesinde, ortaya çıkan duygudan çok sosyal durum etkilidir. Bireyler sosyal beklentilere uygun olarak duygularını ya gizler ya da abartırlar (Dodge, 1991).

Garber, sosyal bilgi süreç modeline duygusal bileşenler ekleyerek duygu düzenlemede bilişsel basamakların önemli olduğunu vurgulamıştır. Duygu düzenlemenin bilgi süreci basamağı olduğu görüşünü savunmuştur. Stratejide duygu düzenleme sürecine algı basamağı ile başlanmaktadır (Dodge ve Garber, 1991).

Gross (1998)'un süreç modeli, duyguların oluşumunda yer alan süreçlerin kavramsal analizi inşa etmiş ve düzenleme stratejilerini hem işlevsel hem de duygunun zamansal sürecindeki başlangıç noktalarına göre sınıflandırmıştır. Böylece bu zamana kadar açıklanan yaklaşımların da ötesinde bir duygu düzenleme modeli olarak görülmüştür (Egloff, 2009). Bu modelde, duygu düzenleme durumunun hangi mertebede gerçekleştiği ve bu aşamada hangi stratejinin uygulandığını ortaya konmaya çalışılmaktadır. Buna göre duygu düzenleme stratejileri, öncül odaklı ve tepki odaklı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öncül odaklı stratejide birey ortaya çıkacak duygudan önce bir kontrol sağlar. Tepki odaklı stratejide ise duygu meydana geldikten sonra birey o duygu ile nasıl başa çıkacağını düzenler. Duygu düzenleme, iki temel stratejiyi temel alarak beş süreçten oluşmaktadır (Gross, 1998). Bu süreçler şu şekildedir;

Durum Seçimi: Duygu düzenleme, bireylerin duygusal durumları yönetme sürecidir ve geleceğe dönük bir tutumu içerir. Bu süreç, istenen veya istenmeyen duyguları düzenlemeyi içerir ve bireyin duygusal tepkilerini nasıl deneyimleyeceğini belirlemesine yardımcı olur (Gem, 2018; Gross, 2007). Özellikle bebekler ve okul öncesi dönem çocukları, kendileri için uygun durumları seçemeyen yaş gruplarıdır. Bu nedenle, çevresel faktörler ve yetişkinlerin rehberliği bu dönemde duygu düzenleme süreçlerini büyük ölçüde etkileyebilir (Gross ve Thompson, 2007). Bu dönemde çocuklar, duygusal düzenleme becerilerini geliştirmekte ve çevresel etkilere göre duygusal tepkilerini yönetmeyi öğrenmektedirler.

Durum Değiştirme: Durum değişikliği, bir bireyin içinde bulunduğu durumu daha yeni ve daha etkili bir durumla değiştirmesini ifade eder. Bu durumda, bireyin hem içsel hem de dışsal durumları değiştirerek duygusal tepkilerini etkili bir şekilde yönetmeye çalıştığı gözlemlenir. Örneğin, bir çocuk kardeşiyle kavga ettikten sonra kardeşinin üzülmesi üzerine kızgınlığını bastırıp ona destek olabilir. Gross ve diğerleri (2011), tarafından açıklanan bu durum değişikliği stratejisi, bireyin bulunduğu durumun niteliklerini değiştirmesini ve bu değişimin, duygusal tepkisini yönlendirmede etkili olmasını sağlar. Bu strateji, duygu

düzenleme sürecinde önemli bir rol oynar ve bireyin duygusal deneyimini yönetmesine yardımcı olur.

Dikkat Yoğunlaştırma: Durum seçiminin mümkün olmadığı durumlarda, bireyler genellikle dikkat yayılması stratejisini kullanarak duygusal tepkilerini yönetmeye çalışırlar. Dikkat yayılması, çocukluktan yetişkinliğe kadar uzanan bir yaşam boyu stratejisidir ve duygu düzenleme sürecinde önemli bir rol oynar (Gem, 2018; Gross, 2007). Özellikle bebekler ve okul öncesi dönemdeki çocuklar, karşılaştıkları zorlayıcı durumlarla başa çıkmak için ortamdaki uzaklaşma ve hoşlandıkları şeylere yönelme gibi stratejileri kullanabilirler. Örneğin, bir çocuk itici bir durumla karşılaştığında, dikkatini başka bir şeye odaklayarak veya olayın etkilerini azaltarak duygusal tepkisini yönetmeye çalışabilir. Bu bağlamda, dikkatini başka yöne çekme ve odaklanma stratejileri, bireylerin duygusal deneyimlerini düzenlemede etkili araçlar olarak kabul edilir.

Bilişsel Değişim ve Değerlendirmeler: Kişinin bir olayı nasıl değerlendirebildiğini, olay hakkında nasıl düşündüğünü ve olayın ortaya çıkardığı sonuçlarla başa çıkma kapasitesini değiştirmeyi içermektedir (Gross ve Thompson, 2007). Odaklanmış olduğumuz görüş açısıyla bağlantılı pek çok anlamdan bir tanesinin seçilmesi durumudur. (Gross, 1998).

Tepki Düzenleme: Tepki değişimi, duygu oluştuğu andan itibaren tüm fizyolojik, davranışsal ve deneyimsel tepkilerin değişmesidir (Vitulic ve Prosen, 2015). Tepki düzenlemenin fizyolojik, ifadesel ve yaşantısal baskılama olmak üzere üç farklı biçimi vardır. Fizyolojik baskılama; duygunun fizyolojik tepki bileşenini, ifadesel baskılama; duygunun davranışsal bileşenini yaşantısal baskılama; yaşantısal bileşenini hedefler (Kring ve Sloan, 2008). Özetle, duygunun ifade edilmesinin ve tepki eğilimlerinin artırılması veya azaltılarak baskılanmasıdır.

2.1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme süreci, bebeklik döneminde başlayıp okul öncesi dönemde gelişiminin kritik olduğu kabul edilen bir süreçtir (Hyson, 2004). Bu dönemde, çocuklar pek çok farklı duyguyu ifade etmenin yanı sıra bu duyguları düzenlemeyi de öğrenmeye başlarlar (Berk, 2003). Dodge ve Garber (1991)'a göre ise, duygu düzenleme doğuştan gelmemektedir. Okul öncesi dönemde başlamaktadır ve gelişimsel bir süreci vardır görüşünü savunmuştur. Gökpınar (2022)'in ifadesiyle, duyguların düzenlenebilme becerisi, bebeğin dünyaya geldiği an ile başlar okul öncesi ve yetişkinlik de dâhil olmak üzere yaşam boyu devam eder.

Çocukların duygu düzenleme becerilerinde ileriki yaşlarda kullandıkları yöntemlerin çeşitlilikleri sürekli artmakta ve başlarına gelen durumlara göre yöntem belirleme ile ilgili stratejileri de bereberinde artmaktadır (Hortaçsu, 2003). Bebeklik döneminde duygu düzenleme süreci bakım veren kişinin yönlendirmeleri ile gerçekleşirken okul öncesi dönemde çocuğun artan zihinsel faaliyetleriyle birlikte çocuğun aktif olması ve kendi yönlendirmelerine evrilmektedir (Thompson ve Lagattuta, 2006). Çocukta ilerleyen ifade edici dil gelişimi ile yaşanan bir durum karşısında çocuğun bu duyguyu anlamlandırması, adlandırması, hangi durumda hangi duyguyu hissettiğine ilişkin duygu veya olaylar arasında anlamlı bir ilişki kurabilecek aşamaya gelmesiyle, duygu düzenlemelerine erken yaşta başlayıp bunlara yön verebilmektedir (Yılmaz, 2020). Okul öncesi dönemle birlikte çocukların duygularını yatıştırabilmesi, kontrol altına alabilmesi çevresindeki kişilerle ortak paydada buluşabilmesi, iletişim devamı sağlayabilmesi ve diğer bireylerin kabulünü kazanması için duygularını düzenlemesi çok önemlidir (Raver vd., 1999).

36-60 ay arasındaki çocukların duygularını düzenleyebilme becerileri daha yeterli düzeye gelir. Bu dönemdeki çocukların gerekli durumlarda sırasını bekleyebildiği ve gerektiği zaman grup çalışmalarında sebat gösterdiği görülmektedir (Bredenkamp, 2015). Okul öncesi dönem çocukları kendisinin ve başkasının duygu ifadelerinin farkına vardıkça, duygu ifadeleri sosyal iletişimin önemli bir ögesi haline gelmektedir. Diğer bir çocuğun çatılmış kaşları, kısılmış gözleri yaklaşan agresif söz ve eylemlerin gelme olasılığına karşı algılayan bireyi çabucak uyarmaktadır (Barrett vd., 2007; Cole ve diğerleri, 2009). Okul öncesi dönemde dil gelişimi de önemli bir faktördür çünkü dil gelişimiyle birlikte çocuğun duygu düzenlemelerinde de gelişim görülmektedir. Çocuklar duygularını düzenleyebilmek için farklı yöntemler kullanırlar. Duygusal girdiyi bastırma yoluyla çocuk kendini rahatlatır. Örneğin; korkunç bir görüntü gördüğünde gözlerini kapatması veya yüksek bir ses duyunca kulaklarını kapatması gibi. Çocuğun “Okul bitince annem hemen gelecek” şeklinde kendini telkin etmesi de buna bir örnektir. Çocuklar tarafından amaç değiştirme de bu dönemde kullanılır. Çocuğun oyundan dışlanması üzerinde zaten oynamayacaktım demesi buna bir örnek olarak verilebilir. Çocuklar bu stratejileri kullanarak duygusal düzenleme sağlarlar böylece duygu patlamaları daha az görülür (Berk, 2003).

Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun duygu düzenleme becerisinin gelişmesi, çocuğun akranları tarafından kabul görmesi, çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurması, ilerleyen dönemlerde sosyal ve akademik başarısı ve topluma kabulü için önemli bir unsurdur (Ecirli ve Ogelman, 2015).

Bu dönemde duygu düzenleme becerilerinin gelişimi, çocukların okul ve sosyal ilişkilerinde önemli bir rol oynar. Bu becerilerin eksikliği ise çocukların öğrenme süreçlerini, arkadaş ilişkilerini ve genel iyilik hallerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle bu dönemde duygu düzenleme becerisinin gelişmesi kritik derecede bir öneme sahiptir (Calkins ve Hill, 2006).

2.2. Zorbalık Kavramı

Zorbalık kavramının tarihçesine bakıldığında 1982’de Norveç’te 10-14 yaş arası 3 erkek çocuğunun akranları ile yaşadığı olaylar nedeniyle intihar etmesiyle ön plana çıkmıştır. Bu olaydan sonra Norveç hükümeti zorbalığa yönelik önlem çalışmaları düzenlemiştir. Dan Olweus zorbalığa yönelik araştırmalar başlatmıştır (Bulgurca, 2011). İskandinav ülkelerindeki araştırmalardan sonra 1980 ve özellikle 1990 yıllarında Amerika ve İngiltere olmak üzere Batılı pek çok ülkede zorbalıkla ilgili önleme ve farkındalık çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2022).

Olweus’a göre bir davranışın zorbalık olarak sayılabilmesi için üç ölçüt vardır bunlar:

- a. Kişiye istendik şekilde zarar vermek için gerçekleştirilen saldırgan davranışlar olması,
- b. Davranışın devamlılık göstermesi, yani zorbanın bu davranışları bir kez değil, pek çok kez gerçekleştirmiş olması,
- c. Zorbalığı gerçekleştiren birey ile zorbalığa maruz kalan birey arasında fiziksel veya psikolojik eşitsizlik durumunun olması yani zorbalığa maruz kalan kurbanın, zorbaya karşı gelemeyecek durumda hissetmesi gerekir (Olweus, 1999).

Tattum (1989)’a göre zorbalık, başka birini incitmek ve onu stres altına sokmak için istendik biçimde yapılan bireylemdir. Ara ara, kısa süreli, düzenli veya uzun süre devam ediyor olabilir.

Roland (1989) zorbalığı, bireyin veya grubun kendisini savunmakta zorlanan kişiye karşı yaptığı belli bir süre devamlılık içeren psikolojik ve fiziksel şiddet olarak tanımlamıştır. (Akt. Furniss, 2000). Arora (1996), zorbalığı sosyal becerilerin eksik olmasından doğan baskınlık ve saldırganlık davranışının kazanılması veya sürdürülmesi olarak tanımlamıştır. Olweus (1995), zorbalığın en belirgin özelliği karşı taraftaki kişilere karşı kendisini daha güçlü hissetme ve daha üstte görmesi olarak tanımlar. Bu duruma neden olan temel şey ise çevresel nedenlerdir. Cinsiyet, aile ilişkileri, sosyo-ekonomik düzey, medya araçları gibi

durumlar neden zorbalığa olabilmektedir. Pişkin (2002) ise, bir ya da birden fazla çocuğun güç açısından kendilerinden daha zayıf olan öğrenciyi sürekli ve istendik olarak rahatsız etmesi ve mağdurun (öğrencinin) korunmaktan aciz olduğu saldırganlık türü olarak tanımlamıştır. Dökmen'e (2008) göre zorbalık tanımı, saldırganlık ya da taciz türü olarak sınıflanmaktadır. Salmivalli ve Peets (2009), zorbalığı hedefleri gerçekleştirmek amacıyla yapılan proaktif saldırganlık türü olarak ifade edilmiştir. Zorbalık terimi ise zorba olma durumu olarak ifade edilir (Taştekin, 2016). Besag'a (1989) göre, zorbalık şu şekilde tanımlanmıştır; gücü elinde bulunduran kişilerin, kendi çıkarları için, karşı koyacak gücü olmayan kişiler karşı psikolojik, fiziksel, sözel ya da sosyal olarak mağdura acı, stres veren ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır.

Zorbalık; cinsiyet, kültürel özellikler, yaş gibi pek çok özelliklerden bağımsız olarak kişi ya da grup üzerinde etkili olabilmektedir. Günümüzde okul öncesi dönemde bile görülmeye başlanmıştır (Uysal-Bayrak ve Dinçer, 2018). Bu kavram güçlü olanın güçsüzü baskıladığı, zorbalığa uğrayan kişinin bu duruma sessiz kaldığı ve genellikle zorbalığın sürekli olarak aynı kişi tarafından kurban olana uyguladığı fiziksel, sözel ve ruhsal saldırılardır (Nansel vd., 2001).

Alan yazın incelendiğinde zorbalık tanımları için ortak noktalar şunlardır;

- Zorbalık, sadece fiziksel değil psikolojik veya sözel olarak da olabilir
- Zorbalık, sadece bir defa olan bir davranış değil sürekli olarak gerçekleştirilir.
- Zorbalık, aynı güce sahip akranların karşılıklı olarak yaptıkları davranışlar değildir, zorba ile kurban arasında güç eşitsizliği olmasıdır (Tatlilioğlu, 2016).

Zorbalık, okul öncesi dönemdeki çocukların hayatında yer edinen bir olgu olarak kabul edilmektedir (Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Bu dönemdeki çocuklar, yaşlılarına karşı oyuncak, şeker veya ilgi gibi istedikleri şeylere ulaşmak için güç kullanma, zorbalık yapma ya da saldırgan davranışlar sergileme eğilimindedirler (McGinnis ve Goldstein, 2003).

2.2.1. Zorbalık Türleri

Zorbalık kavramının türleri ilk defa Olweus (1993) tarafından tanımlanmıştır. Zorbalık türleri; doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan zorbalık (direct bullying), kurbanı açıkça yapılan saldırılar olarak ifade etmiştir. Dolaylı zorbalık (indirect bullying) ise, kurbanı sosyal açıdan tek/yalnız bırakma daha genel tabirle kurbanı

kasıtlı olarak gruptan dışlama olarak tanımlamıştır. Zorba davranışlar kapsamına pek çok davranış girmektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı türlerde zorbalık çeşitlerine rastlanmaktadır (Acar, 2009). Zorba davranışlara ilişkin farklı sınıflama ve türlere aşağıda yer verilmiştir.

2.2.1.1. Fiziksel Zorbalık

Tekme atma, saç-kulak çekme, yumruk atma, bedensel olarak kaba bir şaka yapma, itme, bıçakla ya da silahla korkutma ya da saldırıda bulunma amacıyla kullanılan her türlü fiziksel şiddettir (Elliot, 1997).

Tanımlanması en kolay zorbalık türüdür ve fiziksel zorbalık yapanlar tüm okul tarafından bilinirler (Argenbright ve Edgell, 1999). Fleming ve diğerlerine (2002) göre zorbalık davranışı genellikle fiziksel olarak yapılmaktadır ve fiziksel zorbalığı, dolaylı ve doğrudan olarak ikiye ayırmaktadırlar. Dolaylı fiziksel zorbalık başka birinin aracı olması ile yapılan zarar verici davranışları içerir. Doğrudan fiziksel zorbalık ise itme, vurma gibi davranışları kapsamaktadır. Bir kişinin fiziksel zorbalığa uğradığının kanıtlanması için, yara izi, açıklanamayan yaralar, yeme ve uyku düzeninin bozulması, sosyal çevreden soyutlanma, psikosomatik rahatsızlıklar, kayıp eşyalar, ağlama veya öfke nöbeti gibi durumlar örnek olarak verilebilmektedir (Erk, 2019).

2.2.1.2. Sözel Zorbalık

Sözel zorbalık; dalga geçme, iftira atma, bağırma, isim takma, alay etme, kötü söz söyleme, aşağılama, kızdırma davranışları içermektedir (Doménech-Llaberia vd., 2008). Olweus (1993)'a göre açık bir saldırı davranışı içerdiği için kolay gözlemlenebilmektedir ve doğrudan zorbalık türü içinde değerlendirilmektedir. Argenbright ve Edgell (1999) sözel zorbalığı, rencide etme, ırkçı sözler kullanma, alay etme ve sataşma, isim takma davranışları ile tanımlamıştır. Bu zorbalık türü, karşı tarafa zarar vermenin en basit yoludur. Söylenen kelimelerin karşı tarafı küçük düşürmek veya incitmek amaçlı kullanmasıdır. Kişiyi suçlayıcı sözler, iftira, acımasızca eleştiri, dedikodu yapmak da bir sözel zorbalık davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır (Açıkgöz, 2017). Sözel zorbalığa uğrama kaygı bozuklukları,

depresyon, post travmatik bozukluk, akademik başarı düşüklüğü, intihar, kendine zarar verme vb. gibi durumlarla kendini gösterebilir (Erk, 2019).

2.2.1.3. Cinsel Zorbalık

Zorbanın kurbanı yapmış olduğu elle taciz, cinsel saldırı, cinsel içerikli sataşma durumlarını içermektedir. Yapılan bu zorbalık sonucu kurban cinsel kimlik kazanmada zarar görebilir. (Alkaya ve Avşar, 2017; Külcü, 2015). Bu zorbalık, istenmeyen cinsel temas ya da kurbanı yönelik hakaret etme, küfretme gibi eylemler olarak tanımlanmıştır (European Community European Social Fund, 2001). Cinsel zorbalık, istenmeyen cinsel içerikli mesaj göndermek ve cinsel içerikli davranışlarda bulunmayı da içermektedir. Bu davranışlara maruz kalan kurban rahatsız olur, utanır ve küçük düşmüş hissederek (Coloroso, 2003; Snell, 2003; Sullivan, 2000).

2.2.1.4. Siber Zorbalık

Siber zorbalık veya diğer adıyla sanal zorbalık; teknolojik araçlar ile cep telefonu ve internet yolu ile zorbalık yapmaktır. Siber zorbalık, başka bir kişiye zarar vermek için kişi veya bir grup tarafından, kısa mesaj, elektronik posta, cep telefonu, çağrı cihazı ve web sitesi gibi bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak istendik ve tekrarlayan bir şekilde saldırganca davranışları temel alan bir zorbalık türüdür (Sarak, 2012; Selekman vd., 2006). Zorbalık türleri genel anlamda okul içinde görülürken siber zorbalık sanal ortamda gerçekleştiği için çoğunlukla okul dışında gerçekleşmektedir (Smith vd., 2008). Newton ve Ann (2004)' e göre siber zorbalıkta bulunan bireyin kimlik bilgilerini saklayabildiği için zorbanın tespit edilmesi güçtür. Bu nedenle siber zorbalığın engellenmesine yönelik etkinlikler diğer zorbalık türlerinden daha güçtür.

2.2.1.5. İlişkisel Zorbalık

Bu zorbalık kavramı alan yazın incelendiğinde “duygusal” ve “sosyal” zorbalık olarak da ifade edilmiştir. Görmezden gelme, dışlama, birey hakkında dedikodu yapılması ve bireye iftira atılması, birey hakkında yalan haber çıkarma gibi davranışları içermektedir

(Sipahi, 2008). Olweus (2010) ise ilişkisel zorbalığı “sosyal dışlama” olarak tanımlamıştır. Kurbanı, yalnız bırakma, grup içine almama, kurbanı yardım etmeme ve onunla konuşmama davranışları olarak ifade etmiştir. Bu zorbalık türünde kurban arkadaş gruplarından ve oyundan dışlanır. Böylece kurbanın diğer arkadaşları ile olan iletişimi zayıflatılır ve yalnız kalması amaçlanır. Bu durum erkek çocuklarına oranla kız çocuklarında daha çok görülmektedir (Storch vd., 2003).

2.2.1.6. Tepkisel Zorbalık

Tepkisel zorbalık da diğer bir zorbalık türüdür (Beale, 2001). Tepkisel zorbalıkta zorbalığı kimin yaptığı bilinmemektedir ve bu zorbalık türü anlaşılması en zor olanıdır. Kurbanlar hem zorba hem de kurban olabilirler. Kurban bir zorbalıkla karşı karşıya kaldığında dürtüsel olarak hemen karşılık verebilir ve intikam almak için zorbalık yapabilir (Güneş, 2018). Tepkisel zorbalar, diğer zorbaları kıskırtır, kendileri de başka kurbanlara zorbalık yaparlar. Tepkisel zorbalar başta kurban olarak görülebilmektedir ancak zamanla zorba davranışlar sergilemeye başlayabilirler (Baele, 2001).

2.2.2. Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı kavramını bilimsel olarak ilk tanımlayan Olweus, araştırmasının başlangıcında zorbalığı, bir veya birden fazla çocuğun akranına karşı fiziksel ya da zihinsel saldırganlığı sistematik olarak uygulaması şeklinde tanımlamıştır (Olweus, 1983). Olweus ayrıca bu durumu "mobbing" terimiyle ifade etmiş ve mobbingi bir grup tarafından uygulanan şiddet olarak tanımlamıştır. 1970'lerde bu tanım bazı tepkiler almış ve Olweus, daha sonraki yıllarda "mobbing" teriminin zorbalığı tam olarak karşılamadığını belirterek "bullying" terimini kullanmaya başlamıştır. Bu değişiklik, zorbalık tanımını genişleterek grup zorbalığına ek olarak bireysel zorbalık kavramını da tanıma dahil etmiştir (Olweus, 1993). Wiertsema vd. (2022), akran zorbalığını kendisini savunmada zorluk yaşayan bir ya da birden fazla çocuğa karşı istedik olarak yapılan ve belirli bir süre devam eden olumsuz davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu olumsuz davranış çeşitleri fiziksel, ilişkisel, sözlü ya da elektronik yollarla oluşabilmektedir. Sürekli olarak bir düzen halinde zorbalığa uğrayan çocuk, okula ilişkin olumsuz bir tutuma sahip olabilir bunun sonucunda okuldan uzaklaşabilir (Atış-Akyol vd., 2018). Küçük çocuklar içinde bulundukları ortamlarda

saldırganca davranışlara maruz kaldıklarında çeşitli ruhsal ve bedensel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun sonucunda ise karın ve baş ağrısı çeken, özgüvenini ve benliğini kaybetmiş, kaygılı bir çocuk haline gelebilirler (Uysal ve Dinçer, 2013).

Akran zorbalığı kavramı ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın istenmeyen psikolojik, fiziksel, sosyal-duygusal ve akademik olarak zorbalığa uğrayan çocuğa zarar veren davranışlardır. Zorbalık, çocukların güven veren bir çevrede eğitim görme hakkına zarar veren bir durumdur (Gökler, 2009).

2.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Akran Zorbalığı Türleri

McGinnis ve Goldstein (2003)'e göre okul öncesi dönemde sınıfta oluşabilecek zorbalık türleri arasında ayırım yapmak oldukça önemlidir ve bu dönemde en sık görülen zorbalık türü sözel zorbalıktır. Diğer bir araştırmada okul öncesi zorbalık türlerinden en sık görüleni doğrudan zorbalık en az görüleni ise ilişkisel zorbalık olduğu ifade edilmiştir (Monks, 2000). Crick ve diğerleri (1999) ise okul öncesi dönemde yaşanan zorbalık türünde en sık ilişkisel zorbalık görüldüğünü ifade etmiştir.

Fiziksel Zorbalık;

Uysal ve Dinçer (2012)'e göre fiziksel zorbalık, zorbanın kurbanda yapmış olduğu fiziksel güçtür. Okul öncesi dönemde görülen fiziksel zorbalık davranışları; oyun materyallerini fırlatma, arkadaşına oyuncak ile vurma ve yumruk, tekme ya da tokat atma, boyama kalemlerini fırlatma, arkadaşının saçını çekme, kafasını duvara vurma ve arkadaşını itme, sarsma, çimdikleme, itme, arkadaşına tükürme, arkadaşının kıyafetlerini isteyerek kirletme ya da kıyafetine zarar verme, arkadaşının elinden oyuncak ya da herhangi bir şeyi alma davranışlarını içerir (Aslan ve Tuğrul, 2014; Gültekin-Akduman, 2012). Swit (2018) ise erken çocukluk döneminde görülen fiziksel zorbalık davranışlarını, oyuncakları kapmak, kırmak, vurmak, sıkıştırmak, baskınlık özelliğini göstermek için bekleme taktikleri yapmak, diğer çocukların ürününü bozmak/mahvetmek olarak ifade etmiştir.

Sözel Zorbalık;

Bu zorbalık türünde sözel olarak karşı tarafı inciten sözler söylemek ve hakaret vardır ve doğrudan ya da dolaylı olarak yapılabilir. Lakap takma, bir kusuru yüze çarpma, dedikodu, dalga geçme sözel zorbalık davranışlardan bazılarıdır (Beale, 2001). Okul öncesi dönemde görülen sözlü zorbalık davranışları ise; arkadaşıyla alay etme, arkadaşını suçlama, tehdit etme, korkutma, sataşma, arkadaşına hakaret etme, küfretme, isim takma, cinsel

istismara giren sözler söylemeyi içermektedir (Gültekin-Akuman, 2012; Metin-Aslan, 2013).

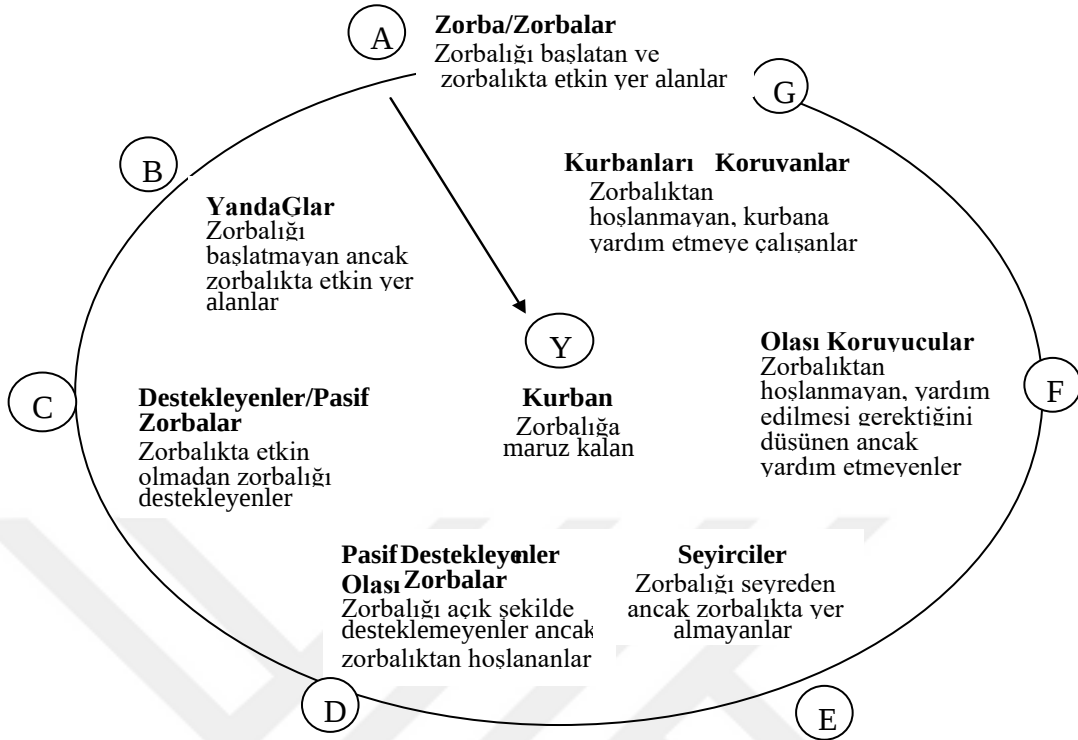
İlişkisel Zorbalık;

Bu zorbalık türü sözel ve fiziksel zorba türünden farklıdır. Çünkü bu zorbalık türünde gerçekleşen eylemler genellikle sessizdir, arkadaşlar arasında olur ve diğerlerinden gizlenir (Özbek ve Taneri, 2022). Bu zorbalığın en sarsıcı etkisi, çocukların sosyalliğe en ihtiyaç duyduğu zamanda akran grubunun onu reddetmesidir (Beale, 2001). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda dolaylı zorbalık fazla görülmesine de oyun ya da gruptan izole etme, arkadaş hakkında kötü konuşma, arkadaşlık ilişkilerini bitirme tehdidi gibi dolaylı zorbalık davranışları da görülebilmektedir (Adams, 2008). Bu dönem çocuklarında yukarıdakiler dışında en sık görülen ilişkisel zorbalık davranışları; doğum gününe çağırma (Adam, 2008), hakkında kötü sözler söyleme, oyunda, grupta ya da dramatik oyun esnasında oynamasına izin verilmemesidir (Crick vd., 2006; Monks, 2000).

2.2.3. Akran Zorbalığı Roller

Bireyin bir ya da birden fazla öğrencinin olumsuz eylemlerine tekrar tekrar maruz kalması “kurban”, bu olumsuz eylemi yapan öğrenci ise “zorba” olarak tanımlanmıştır (Olweus, 2005). Zorbalık rollerinin dağılımına bakıldığında, zorbalık davranışlarında bulunurlar zorbalar, zorbalığa maruz kalanlar kurbanlar hem zorbalık yapıp hem de zorbalığa uğrayan zorba-kurbanlar ve son olarak zorbanın zorbalık davranışlarını görseler de duruma müdahale etmeyen izleyiciler olarak gruplandırılmıştır (Craig, 1998). Zorba çocuklarda şiddet ve diğerini rahatsız etme özellikleri baskın iken kurban çocuklarda ise çekingen özellikler baskın çıkmıştır. Zorbalar en az sevilen çocuklar kategorisinde yer alırken kurbanlar en çok sevilen çocuklar kategorisinde yer almıştır (Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003). Olweus (2003), okullarda yaşanan zorbalıklarda zorba ve kurban rolleriyle birlikte diğer öğrencilerin de önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü diğer öğrencilerin zorbalık durumuna verdikleri davranış, tutum, tepki bu durumu etkilemektedir ve bunu ‘Zorbalık Döngüsü’nde belirtmiştir. Zorbalık döngüsü Şekil 1’de belirtilmiştir (Olweus, 2003).

Şekil 1. Zorbalık Döngüsü (Olweus, 2003; akt. Karataş,2011).



Olweus (2003), zorbalık döngüsüne baktığımızda “A” zorbalığı başlatıp zorbalık davranışında aktiftir. “B” yandaşlar olarak adlandırılır. Zorbalığı başlatmaz fakat zorbalık durumunda aktiftirler. “C” aktif olmayan ancak zorbalara destek veren gruptur. “D” zorbalık davranışlarını desteklemezler fakat zorbalıktan hoşlanırlar. “E” zorbalığı seyredip zorbalıkta yer almayanları oluşturur. “F” bu grup zorbalıktan hoşlanmaz, kurbanı yardım edilmesi gerektiğini savunur ancak bu konuda herhangi bir yardımda bulunmazlar. “G” zorbalığı onaylamazlar ve kurbanı yardım edip zorbalık durumunu ortadan kaldırmaya çalışırlar. “Y” çemberin merkezinde bulunur ve kurbanı temsil eder, yani merkezde kurban vardır.

Yapılan araştırmalara göre dört ve altı yaş arası çocukların %10 ile %20’si kurban veya zorba olmak için risk teşkil ettiği görülmüştür (Monks vd., 2002). Okul öncesi dönemde çocukların hem zorba hem kurban olanların diğerlerine göre en problemli grup oldukları savunulmuştur (Sourander, vd., 2009)

2.2.3.1. Zorba

Ünaldı (2017)’ya göre zorba, kendilerinden daha güçsüz olan bireylere psikolojik veya fiziksel olarak kasıtlı ve süreklilik halinde davranışlarıyla rahatsız eden kişi olarak tanımlanmıştır. Zorbalık davranışı sergileyen çocukların, akademik başarılarında düşüklük

olduğunu ve buna bağlı olarak okul reddi, okuldan soğuma, okula ve yaşıtlarına karşı olumsuz hisler ve tavırlar aldıklarını ifade edilmiştir (Nansel vd., 2001). Perren ve Alsaker (2006)'ın yapmış olduğu araştırmada okul öncesinde zorbalıkta yer alan grupların akran ilişkilerini incelemiş çıkan sonuca göre zorbaların akranlarına oranla daha saldırgan davranışlar sergilediklerini, liderlik özelliklerinin çok iyi olduğunu ve çoğunlukla zorba veya zorba-kurban çocuklar tarafından arkadaş olarak seçildiği görülmüştür. Okul öncesinde, zorbalık davranışı sergileyen çocukların çabuk sinirlendikleri, sadece akranlarına değil öğretmen ve ebeveynlerine de asi ve saldırganca davrandıklarını, isteklerini yaptırmada ısrar ettikleri, empati güçlüğü yaşadıkları ve fiziksel açıdan yaşıtlarına göre daha güçlü olup şiddet gösterdikleri düşünülmektedir (Saracho, 2017).

Zorba çocuklar genel olarak akranları tarafından sevilmezler. Fakat ilgi odağı olmayı çok severler ve popülerlermiş gibi davranışlar. Eleştiriye kapalıdır. Problem çözme konusunda çok iyi değildirler. Öz saygıları düşük olduğu için sürekli savunma davranışında bulunurlar. Akranları ile sürekli çatışma halindedirler ve sinirli ruh haline bürünürler (Viding ve diğerleri, 2009).

Çocuklar değişik nedenlerle zorbalık yaparlar. Genellikle tercihlerinin sonuçlarını düşünmeden diğerlerine kötü davranır ya da dürtüsel hareket eder. Çoğu zaman diğer çocukları incitmek amacıyla, gücünü test etmek için, diğer çocuklar üzerinde egemenlik kurmak ve onları kontrol etmek arzusuyla zorbalık yaparlar. Akranlarına karşı büyük hissetmek hoşlarına gider (Beane, 2008).

Günümüzde bakıldığında zorbalar genellikle, fiziksel zorbalıktan ziyade dışlama, dedikodu ve yetişkin tarafından gözlemlene durumu düşük olan taciz yöntemleri gibi dolaylı saldırganlıkta bulunurlar (Tarshis, 2010).

Olweus'a (1978), zorbaları üçe ayırmıştır; saldırgan zorba, pasif zorba ve zorba-kurbandır. Saldırgan zorbalar, kavgacı, kendine güvenen, empati eksikliği olan, korkusuz, sinirli, zorlayan, dürtüsel ve fiziksel açıdan üstün olan kişilerdir. Lider olarak görülürler. Pasif zorbalar, zorbalık davranışından sonra doğrudan zorba olarak nitelendirilmezler ancak dolaylı açıdan zorbalık davranışında bulundukları için zorbalığı desteklemektedirler (Besag, 1989). Zorba- kurbanlar ise okuldaki zorbalardan fiziksel açıdan daha zayıftır fakat zorbalık yaptıkları bireylerden daha güçlüdürler (Olweus, 1987). Zorba- kurbanlar, yaşıtlarına saldırganca davranışlar sergiledikleri için duygusal olarak rahatsızlık duymaktadırlar ancak diğer yandan akranlarının saldırganca davranışlarının hedefindedirler (Cowie ve Jennifer, 2008).

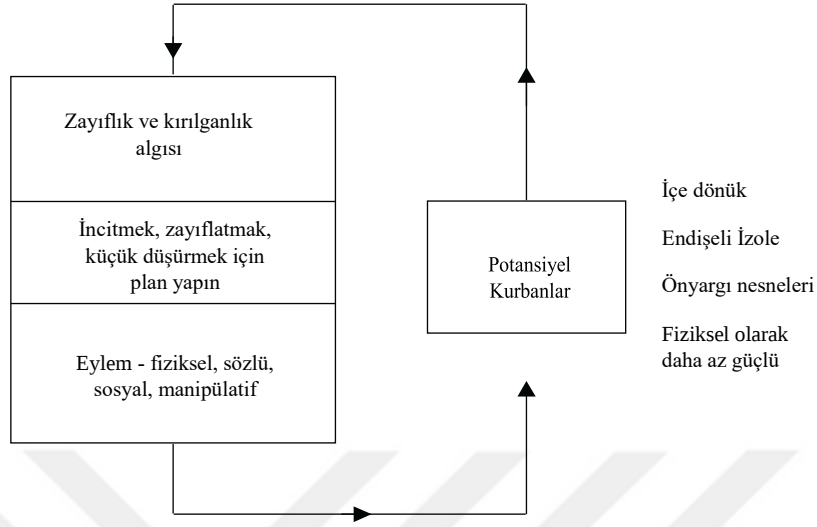
Coloroso' ya (2003) göre ise zorbalar yedi başlıkta ele alınmaktadır; *Sosyal zorba*; kurbanın gruptan dışlanmasına neden olur ve tartışma yöntemini sık sık kullanır. *Kendinden emin zorba*; egosu yüksek, empati yeteneği düşüktür. *Hiperaktif zorba*; en ufak bir kışkırtılmada zorbalık yapar ve bunun kendi istekleri dışında olduğunu savunur. *Zorbalığa maruz kalan zorba*; hem mağdur hem de zorbadır. *Pasif zorba*; zorbalığı başlatan kişi değildir, endişeli ve güvensizdirler. *Tedbirli zorba*; karşıt tepki geliştirme savunma mekanizmasını kullanarak yetişkin gözetiminin olmadığı durumlarda kurbanı saldırır. Zorbaca eylemlerini kalabalık ortamlarda yapmazlar. *Grup zorbalığı*; birden fazla kişinin tek bir kişiyi zorbalanmasıdır.

2.2.3.2. Kurban/Mağdur

Olweus (1993), Zorbalığa uğrayan çocuklar genellikle kendilerini savunamayan, arkadaşları tarafından dışlanan, pasif çocuklar olduğunu ifade etmiştir. Mağdur olan çocuklar genel olarak güvensiz ve kaygılıdır. Zorbalık davranışında bulunan çocuklarla aralarında güç dengesizliği vardır. Mağdur çocuklar diğer çocuklara oranla daha hassas ve sessiz oldukları için zorbalık davranışıyla karşılaştıklarında ağlama ve ortamdan uzaklaşma tepkisi verirler (Eliot vd., 2010).

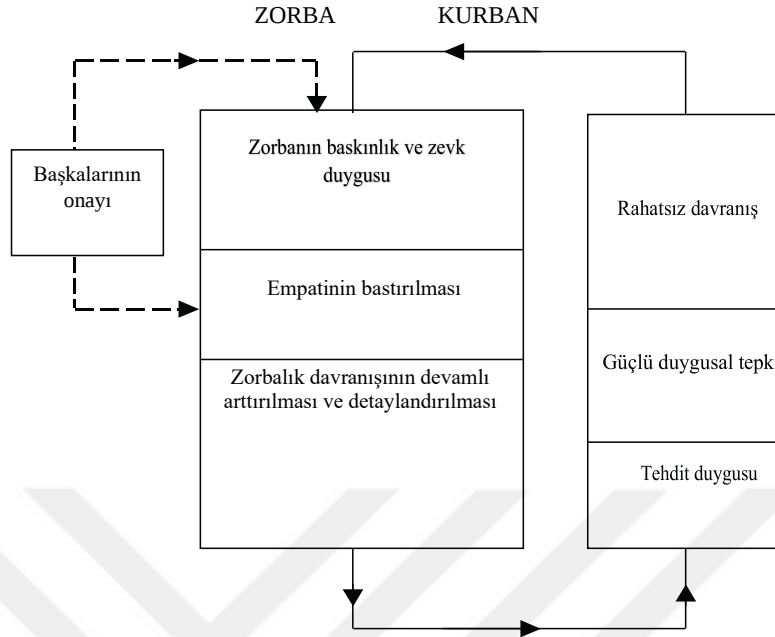
Olweus (1995), kurbanları “pasif veya uysal” kurbanlar olarak adlandırmaktadır. Pasif kurbanlar, herhangi bir saldırı durumunda karşılık veremeyecek kadar özgüvensiz ve zayıf kişilerdir. Zorbalığa maruz kalan kurbanlar genellikle, öfke patlamaları yaşayan, duygusal, sosyal ilişkisi zayıf, grup oyunlarında ikinci plana atılan çocuklardır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Harris ve Petrie (2003) ise kurbanları “pasif” ve “kışkırtıcı” olarak sınıflandırmıştır. Kurbanların çoğunun pasif olduğunu belirtmiştir. Pasif kurbanlar, kolayca ağlar, güvensizdir, yüzleşmekten korkar, sessidir, düşük öz benlik saygısına sahiptirler ve az sayıda arkadaşları vardır. Misilleme yapmaktan korktukları için uğradıkları zorbalıkları genellikle bildirmezler. Kışkırtıcı kurbanlar, genellikle dikkat problemi yaşayan aşırı hareketli çocuklardır. Çabucak sinirlenip karşı taraftan saldırganca davranışlar gördüğünde hemen tepki verirler (Olweus, 1995). Güneş (2018), yaptığı çalışmasında “olası kurban” ve “masum kurban”dan da bahsetmiştir. Olası kurban, herhangi bir zorbalığa şahit olduğunda ya da buna yönelik durumları duyduğunda kendisinin de zorbalığa uğramaktan korkmasıdır. Masum kurban ise, nedensizce zorbalığa maruz kalıp bunun üstesinden gelebilen kurbanlardır. Rigby (2002) ise zorba ve pasif kurban ilişkisine yönelik rol oynayan etmenleri ve işleyiş sürecini anlatan bir döngüsü bulunmaktadır böylece bu etmenlerin bilinmesi zorbalığı durdurmada etkili olabilir.

Şekil 2. Zorbalık Döngüsü Başlagıcı (Rigby, 2002, s.66.)



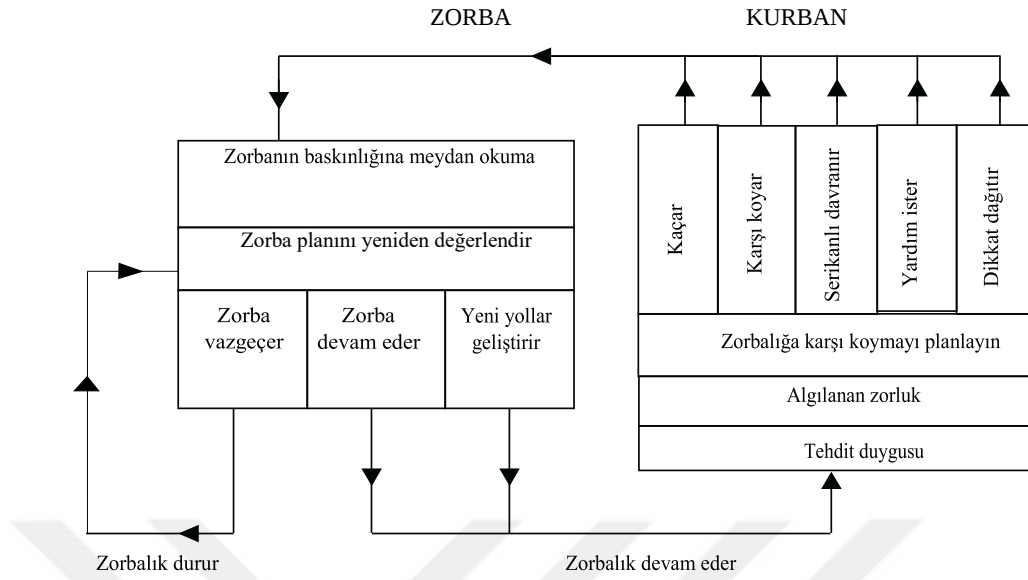
Şekil 2’de Zorbalık döngüsü, bir çocuğun nispeten zayıf ve başkalarının saldırısına açık olarak görülmesiyle başlar. Araştırmalar, bu tür çocukların içe dönük, fiziksel olarak diğerlerinden daha zayıf, endişeli, izole edilmiş ve grup önyargısına maruz kalmış olduklarını göstermektedir. Daha güçlü bir çocuk potansiyel kurbanları çeşitli istismara maruz bırakabilir. Bu, sataşma ve hafif alaylarla başlayabilir. Diğer çocuklar da zorbalığa katılabilir. Mağdurun eşyaları taşınabilir veya çalınabilir, sözlü tacize uğrayabilir, itilip kakılabilir veya aşırı durumlarda fiziksel saldırıya maruz kalabilir. Mağdura yönelik istenmeyen ilgi dönemleri, onun izole edildiği dönemlerle dönüşümlü olabilir. Eğer mağdur pasif kalır ve direnmezse, döngü öngörülen şekilde devam edebilir (Rigby, 2002).

Şekil 3. Zorba ve Pasif Kurban Süreci (Rigby, 2002, s.66).



Şekil 3' te kurban rahatsız edilme ya da duygusal tepki (ağlama, üzülmeye vb.) gösteriyorsa zorbalık yapılmaktadır. Zorba çevresinden onay alırsa zorba kurbanın yaşadığı olumsuz duruma karşı hissedeceği empati ortadan kalkar. Kurban yaşadığı zorbalığı ortadan kaldırmak için harekete geçebilir ve direnç gösterebilir (Rigby, 2002).

Şekil 4. Zorba ve Dirençli Kurban Süreci (Rigby, 2002, s.67).



Şekil 4'te kurban, zorbalık yapanlardan kaçma veya kaçınma yolları arayabilir. Zorbalara karşı kayıtsız ve cesurca davranabilir, onlara karşı koyabilir. Ancak güç dengesizliği çok fazlaysa ve zorbalık ısrarla devam ediyorsa kurbanın direnişleri başarısızlıkla sonuçlanabilir (Rigby, 2002). Bu zorbalık davranışlarına engel olunamazsa kurbanlar kendilerini, mahcup, itici, başarısız, suçlu ve aptal hissetmeye başlarlar (Olweus, 1993; Elliot, 2002). Ayrıca kurbanlar sevmeye layık olmadığına ve iyi davranılmayı hak etmediklerine inanırlar. Okulun kendilerini korumada yetersiz kaldığına ve olayların kontrol edilemediği tehdit edici bir yer olarak düşünürler (Kochenderfer Ladd ve Ladd, 2001). Bu zorbalıklar sonucunda bazı kurbanlar kötü davranılmayı hak ettiklerini düşünmeye başlarlar ve zamanla ruhsal açıdan kurban düşünce tarzı geliştirirler (Beane, 2005). Akran zorbalığına uğrayan kurbanlar kendilerini okula ve derse odaklamakta zorlanırlar. Bunun sonucu olarak okula gitmek istemedikleri ve devamsızlıklarının fazla olduğu görülmüştür (West ve Salmon, 2000). Zorbalığa uğrayan çocuklar bununla başa çıkmak için kavga etme, akranlarından veya yetişkinden yardım isteme, zorbaya karşı durmasını söyleme gibi problem odaklı ve ağlama, soğukkanlı olma, kaçma veya görmezden gelme gibi duygu odaklı becerileri kullanırlar (Kanetsuna ve Smith, 2002; Smith vd., 2001).

2.2.3.3. Zorba-Kurban

Zorba-kurbanlar proaktif kurban olarak da adlandırılmaktadır (Olweus, 1993). Bu çocukların hangi durumlarda zorba hangi durumlarda kurban olacaklarını tahmin etmek çok zordur (Ayas, 2008).

Perren (2000), çalışmasında zorba-kurban özellikleri şöyledir;

- Saldırganlık davranışında bulunurlar ve zorbalara göre daha açık şekilde ifade ederler.
- Hem zorba hem de mağdur olduklarından gösterdikleri davranış kalıpları karışıktır.
- Zorba-kurban olan çocukların çoğu özelliği zorbaların sosyal davranış özelliklerine benzemektedir.
- Zorba-kurban çocuklar içe dönük olmasalar bile yaşlıları tarafından dışlanmaktadır.
- Erkek zorba- kurbanların erkek zorbalarla karşılaştırıldığında daha fazla boyun eğen davranışlar gösterdikleri görülür.
- Zorba- kurbanlar olumlu sosyal davranış ve iş birlikli davranış özellikleri göstermezler (Perren, 2000).

Zorba-kurbanlar, sosyal ortamlarda ya da okulda akranlarıyla olumlu iletişim kurmakta zorlanırlar ve davranış problemlerinden dolayı zorbalığa daha yatkın olurlar. Zorba- kurbanlar, maruz kaldıkları zorbalıklar nedeniyle kendilerini güçsüz hisseder ve benlik saygıları azalır. Azalan benlik saygılarını artırmak için kendilerinden daha güçsüz olana zorbalık yaparlar (Alsaker ve Gutzwiller, 2009). Olweus (1993), sosyal güç sağlamak için zorbalık yapan zorbalar, saldırganca davranışlarından dolayı izleyen akranları tarafından kimi zaman eleştirilirler. Bunun sonucunda sosyal olarak dışlanır, mağdur edilir ve zorba kurban rolüne bürünürler. Akran zorbalığının tekrar ederek sıklıkla görüldüğü sosyal ortamlarda zorba-kurban rolleri değişir ve bu değişim döngüseldir.

2.2.3.4. Seyirci /İzleyici

Zorbalık durumunda izleyici kavramını ortaya atan Salmivalli (1999) ve arkadaşlarıdır. Çalışmalarında seyircileri zorbalığa karşı gösterilen tepkiye göre bu zorbalık türünü ikiye ayırmıştır. *Zorbalığı durdurmaya çalışan izleyiciler*, arkadaşlarını veya yakın arkadaşlarını korumak adına kendilerini tehlikeye atıp zorbalığı durdurmaya çalışanlardır. *Hiçbir şey yapmayan izleyiciler*, zorbalık durumunda kurbanın kendisiyle benzer özelliklerini karşılaştırır ve buna göre bir sonraki zorbalıkta kurbanın kendisinin olacağını

düşünür. Buna bağlı olarak da kurbanı korumaya yönelik hiçbir girişimde bulunmaz (Salmivalli, 1999; Ural ve Özteke, 2007). Seyirciler şahit olduğu halde zorbalığa hiçbir şekilde müdahale etmez, karışmaz bu da zorbayı desteklemektir. Seyirci çocuklar suçluluk, çaresizlik, öfke hissederek ancak harekete geçemezler (Tezcan, 2022).

Çevik (2021), çalışmasında izleyici olarak zorbalık durumuna karışmayan çocukların cinsiyetinin kız olduğunu belirtmiştir. İzleyici çocukların genellikle sosyal becerileri düşüktür ve arkadaşlık bağlarını korumak için çaba göstermezler böylece zorbalık davranışının pasif üyesi olurlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt içi ve yurt dışı alan yazın derlenerek konuya ilişkin örnek araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Duygu Düzenleme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizdeki alan yazına bakıldığında duygu düzenleme çalışmaları farklı değişkenlere göre incelenmiş ve aşağıdaki bazı örneklerle yer verilmiştir.

Tekfidan (2023), yaptığı araştırmada, hikâye temelli etkinliklerin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve Acar (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hikâye temelli etkinliklerin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde olumlu düzeyde bir etkisi olduğu görülmüştür.

Ildız (2022), 60-72 aylık çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerini desteklemeyi ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla, duygularla işlevsel baş etme modelinin kuramsal temelleri doğrultusunda Duygu Düzenleme Destek Programı geliştirilmiş ve bu program deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre güvenli bağlanma stiline sahip olan çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Kaçınmacı bağlanma stiline sahip olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin anlamlı ve pozitif yönde farklılaştığı, ancak öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda ise, uygulanan

deneysel programın duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Sığırtmaç (2022), araştırmalarında çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bilişsel duygu düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi becerilerini yordadığı ve ebeveynlerin bilişsel duygu düzenleme becerileri ile çocukların problem davranışları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çocukların duygu düzenleme becerileri ile problem davranışları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ve duygu düzenleme becerilerinin problem davranışlarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Fırat (2020), yapmış olduğu araştırmada 48-72 aylık çocuklara sahip annelerin duygu düzenleme güçlüklerini ve bu annelerin erişkin bağlanma stillerinin, çocuklarının duygu düzenleme yeteneklerine olan etkilerini incelemiştir. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Duygu Düzenleme Ölçeği, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ve Erişkin Bağlanma Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, annelerin duygu düzenleme zorlukları ile erişkin bağlanma stillerinin, çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Annelerin duygu düzenleme zorlukları puanı ile çocukların duygu düzenleme becerileri puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, annenin çalışma durumu, çocuğun yaşı ve annenin yaşının da çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2019), okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Davranış Sorunları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça davranış problemlerinde azalma gözlemlenmiştir. Ayrıca, duygu düzenleme becerilerinin öğretmenin yaşı, öğretmenin mezun olduğu okul türü ve çocuğun cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019), araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelenmiştir. Veri toplamada Harita Görevi, Deve-Cüce Oyunu ve Londra Kulesi Testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-son test duygu düzenleme düzeylerinde, sosyal

problem çözme becerilerinde deney grubuna yönelik anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise ön-son test sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Can Öztürk (2018), yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “Tamamlanmamış Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Aile İşlevleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma güvenliği düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların aile işlevleri, duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stillerinin çocuk psikiyatri kliniğine başvuru durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, incelenen bağlanma stillerinin dağılımında, kliniğe başvuran çocukların çoğunlukla kaçınılmaz bağlanma stiline sahip olduğu, kliniğe başvurmayan çocukların ise genellikle güvenli bağlanma stiline sahip olduğu görülmüştür.

İlgar ve Akbaba (2017) yaptıkları çalışmada, doğum sırası, kardeş sayısı, çocuğun cinsiyeti, aile tipi ve annenin öğrenme düzeyi, yaşı, evlenme yaşı değişkenlerinin, beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemeleri üzerindeki etkisine bakmışlardır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların duygu düzenlemelerinin kardeş sayısı, çocuğun cinsiyeti, aile tipi ve annenin öğrenme düzeyi, evlenme yaşına göre farklılık gösterdiği ancak çocuğun yaşı, doğum sırası ve annesinin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Arı ve Yaban (2016), çalışmalarında mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma, dört, beş ve altı yaş grubundaki çocuklar, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların mizaç özellikleri için ‘Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği’, duygu düzenleme becerileri için ‘Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği’ ve ‘Okulöncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu’ kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dört yaşındaki çocukların beş ve altı yaşındaki çocuklara kıyasla daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, tepkisel mizaç özelliklerine sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu ve daha az olumlu sosyal davranış gösterdikleri saptanmıştır.

Kayhan Aktürk (2015), yaptığı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi

Formu”, “Duygu Ayarlama Ölçeği” ve “Ladd-Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre akranlarına yönelik saldırgan ve çekingen davranış gösterme ile duygu düzenleyememe ve aşırı hareketlilik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ek olarak çocukların hem duygu düzenleme becerilerinde hem de akran ilişkilerinde seyredilen çizgi filmlerin türüne, cinsiyetlerine ve okula uyum güçlüğü yaşama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Koçyiğit ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada, çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri, "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 60-72 aylık çocukların olaylar karşısında daha az değişken duygular ve kızgın-öfkeli tepkiler göstermesi, oyun becerilerinin artması ile ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi dönemde duygularını düzenlemede sorun yaşayan ve sosyal yetkinliği düşük olan çocukların uygun oyun becerileri sergileyemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Li ve diğerleri (2022), okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri, duygusal bilgi gelişimi ile çocuk ve öğretmen düzeyindeki duygu sosyalleşmesi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğretmenler öncelikle “Çocukların Olumsuz Duygularıyla Başa Çıkma Ölçeği”ni doldurmuşlardır, daha sonra “Çocuk Davranışı Anketi Çocuklar için Duygusal Yeterlilik Derecelendirme Ölçeği” ile “Duygusal Yetenek Testi” kullanılmıştır. Ulaşılan sonuca göre öğretmenin duygusal açıdan sıkıntılı olan bir çocuğa karşı ceza içeren tepkilerin çocukların duygu düzenleme gelişimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Buna karşın öğretmenin çocuğun bu olumsuz duygularına karşı cezalandırıcı tepkiler verme olasılığı düştüğünde duygu düzenlemelerinde gelişim olduğu, öğretmenlerin bu olumsuz duygulara karşı olumlu duyguları içeren cesaretlendirici tepkiler verdiğinde çocukların duygularında daha fazla gelişim elde ettikleri ve öğretmen tarafından yönetilen bağlamlarla daha çok ilgilendiklerinde çocukların duygu bilgisinde daha fazla gelişim gösterdiği görülmüştür.

Are ve Shaffer (2016), çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerileri ile annenin duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkide ailenin duygularını ifade etmelerinin

rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Verileri toplamada “Aile Duygu İfade Ölçeği”, “Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların duygu düzenleme becerileri ile annelerinin duygu düzenleme güçlükleri arasında negatif ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğunu, ayrıca çocukların yaşları ile duygu düzenleme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Sala ve diğerleri (2014), çalışmasında 36-60 ay arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının konuşmalarında yansıyan duygu düzenleme stratejilerinin gelişimini araştırmayı hedeflemiştir. Duygu düzenlemeyi ölçeği için “Emotion Regulation Story Stems”, “Test of Emotion Comprehension”, “Peabody Picture Vocabulary Test-Revised” ve “Leiter International Performance Scale-Revised” testleri kullanılmıştır. Sözel beceriler, duygu kavramı ve sözel olmayan zekânın belirli yaşlarda gözlemlenen duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili olduğu ve duygu düzenleme stratejilerinin kullanılmasında cinsiyet ve yaş farkı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meyer ve diğerleri (2014), araştırmasında ebeveynlik algılarına göre duyguların özellikleri ile çocukların olumsuz duygularıyla duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Açıklık Alt Ölçeği”, “Çocuk ve Ergenlerde Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Ailede Kendini İfade Etme Anketi” kullanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin duygusal tepkileri, duygulara yönelik inançları ve duygu düzenleme becerilerini etkilediğine ulaşılmıştır. Arabulucu rolünde olan ebeveynler ile çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasında pozitif yönde ilişkiye yapıcı duygu sosyalleştirme stratejilerinin etki ettiği ifade edilmiştir.

Fosco ve Gyrch (2012), araştırmalarında çocukların duygu düzenlemelerinin aile içi çatışma ve anne-baba sıcaklığı ile ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada, etnik çeşitliliğe sahip iki farklı aileden oluşan çok yönlü bir test kullanılmıştır. Üç kapsamlı model test edilmiş ve karşılaştırılmıştır. En uygun model, anne sıcaklığı ve anne duyarlılığını, pozitif aile ortamını benzersiz bir şekilde öngörmüştür. Ebeveyn çatışmasının ise çocukların duygu düzenlemesinde dolaylı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, çocukların duygu düzenlemesinin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilmesi için geniş aile sistemi modelinde aile içi ilişkiler, aile genelindeki etkiler ve ebeveynlik boyutlarının üç farklı boyutta değerlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

2.3.3. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Duman (2024), araştırmasında üç-altı yaş çocuklarının anne babalarının kişilik özellikleri ve çocuklarına yönelik ilgilerinin akran zorbalığına uğrama düzeyini incelemiştir. Verileri toplamada öğretmenlere "Akran Zorbalığı Gözlem Formu", anne ve babalara "Beş Faktör Kişilik Envanteri" ve "Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre annenin kişilik özelliklerinin çocuğun sözel ve fiziksel zorbalığa uğramasıyla ilişkili olmadığı ancak babanın kişilik özelliklerinin çocuğun sözel zorbalıkta deneyimlere açık olmayan ve içe dönük şeklinde tanımlayan babaların çocuklarının sözel zorbalıkta bulunmasıyla anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin ilgi ile sözel zorbalık arasında; davranış geliştirmeye ve kontrole yönelik ilgi ile ilgileri geliştirmeye yönelik ilgi ve anne ilgi toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür. Baba ilgi ile fiziksel zorbalık arasında; davranış geliştirmeye ve kontrole yönelik ilgi ve anne ilgi toplam puanı arasında pozitif anlamda bir farklılık olduğu görölmüştür.

Onat (2023), araştırmasında ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba kurban davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında Zorba-Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu ve Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların zorba-kurban-pasif zorba olma durumunun çocuğun yaşı, kardeş sayısı, ebeveynin yaşı ve eğitim durumu ile ilişkili olmadığı görölmüştür. İlköğretim mezunu olan ebeveynlerin duyguları yönetme becerilerinin lisansüstü mezunlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin duyguları yönetme becerileri ile yaşları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş; 31-35 yaş aralığındaki ebeveynlerin bu beceride daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların zorba-kurban-pasif zorba davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

İçyer (2023), araştırmasında okul öncesine devam eden çocukların ebeveynleri ile okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çocuklarının zorbalığa uğrama durumları, ebeveynlere göre zorbalığın tanımı, nedenleri, zorbalıkla baş etme yöntemleri ve öğretmenlerin zorba ile mağdurların cinsiyeti, zorbalığın nedenleri, zorbalık türlerinin farkındalığı, zorbalığa müdahale yöntemleri, zorba ile mağdurların cinsiyeti bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre ebeveynler; zorbalığı çoğunlukla fiziksel zorbalık olarak tanımlamış, zorbalığın nedenini ebeveyn tutumu olarak görmüş ve önlem için çocuklarıyla birebir sohbet etmiş, çocuklarının çoğu zorbalığa uğramamış uğrayanlarsa aileleriyle paylaşmıştır.

Öğretmenler ise; en çok fiziksel zorbalık gözlemlemiş, en fazla erkek çocukları zorbalık yaparken kız çocukları kurban/mağdur olmuş, zorbalık durumuna tepki en çok öğretmene şikâyetler, zorbalığın nedenlerini ise ailesel nedenler olarak göstermiş ve müdahale yöntemi olarak diğerleriyle işbirliğini tercih etmişlerdir.

Mercan ve Yükselen (2022), araştırmasında 5-6 yaş okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme ve zorbalıkla baş etme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada “Demografik Bilgi Formu”, “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu”, “Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla başa çıkarken en çok aktif ve karma stratejiler kullandıkları gözlemlenmiştir. Öz düzenleme becerisi düşük olan çocuklar ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler benimsemişlerdir. Öz düzenleme beceri düzeylerinin, duyguları ifade etme ve zorbalık nedenlerini açıklama şekillerinde etkili olduğu ve bu konuda değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir.

Tanrıkulu ve diğerleri (2021), araştırmasında okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenleri incelemiştir. Veri toplamada Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği: Öğretmen Formu kullanılmıştır. Okul yapısı değişkenleri olarak okul türü, sınıf mevcudu, sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısı, yaş grubu ele alınmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuca göre fiziksel-ilişkisel zorbalığın devlet okullarında daha çok görüldüğünü, kız erkek sayılarının, sınıf mevcudunun üç zorbalık türünü anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Yasar ve Özbey (2020), araştırmasında okulöncesi dönemdeki çocukların akran şiddetine maruz kalma durumları ile ahlaki değer yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplamada “Genel Bilgi Formları”, “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” ve “Ahlaki Değer Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların akran şiddetine maruz kalma ölçeğinden aldıkları puanlarda lehlerine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca, hem ailesiyle birlikte yaşayan hem de çocuk evlerinde kalan çocukların akran şiddetine maruz kalma ölçeği ile ahlaki değer belirleme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif yönde orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Atış-Akyol ve diğerleri (2018) araştırmasında öğretmenlerin akran zorbalığına ve zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Veriler nitel araştırma deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmada

ulaşılan sonuca göre öğretmenlerin çoğunluğu akran zorbalığını “*Akranların birbirlerine gösterdikleri baskı*” olarak tanımlamıştır. Okul ncesi ve sınıf ğretmenlerinin en çok fiziksel zorbalık yaşadığını, ortaokul şube ğretmenlerinin ise en çok sözel zorbalık yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrıca okulun akran zorbalığı nlenmesine yönelik politikalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yrk (2016), çalışmasında üç-altı yaş arası çocukların zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumunu incelemiştir. Veri toplamada “Zorbalık Davranışlarını Belirleme leği” ve “Zorbalık Davranışlarına Maruz Kalma leği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre zorbalık davranışlarının ve zorbalığa uğrama durumunun cinsiyet değişkenine değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, erkek çocukların daha fazla zorbalık davranışı sergilediği ve daha çok zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, anne-baba eğitim düzeyine göre zorbalık davranışlarının ve zorbalığa maruz kalma durumlarının farklılık gösterdiği görülmüştür.

Uluyurt (2012), okula devam eden 5-6 yaş çocuklarının bazı değişkenlere göre akran ilişkilerini incelemiştir. Veri toplamada “Kişisel Bilgi Formu”, “Ladd ve Profilet ocuk Davranış leği”, “Akranların şiddetine Maruz Kalma leği ğretmen Formu” kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan değişkenler ise anne baba yaşı, eğitim düzeyi, mesleği ve çocukların yaşı, kardeş sayısı gibi değişkenlerdir. Ulaşılan bulgulara göre anne babanın yaşı arttıķa çocuklar akran şiddetine daha çok maruz kalmaktadır. Diğer açıdan anne baba eğitim düzeyinde artış olması akran şiddetine maruz kalma olasılığını azaltmaktadır. Erkek ocuklar akran şiddetine daha çok maruz kalmıştır. Ek olarak özel anaokuluna giden çocukların devlete gidenlere göre akran şiddetine daha çok maruz kalmaktadır.

Tepetaş, Akgün ve Altun (2010), yaptığı çalışmada amaç okul öncesi ğretmenlerinin zorbalığa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Veri toplama sürecini yarı yapılandırılmış form ve gözlem formu ile kullanmıştır. 15 öğretmenle yapılan çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler fiziksel şiddet ve karşı gelme davranışlarını akran zorbalığı olarak görmektedirler. Ve bu dönemde en fazla karşılaşılan zorbalık davranışları ısırma, vurma, itme gibi davranışlardır.

Erdiņ (2009), araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının gösterdikleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı, mizaç özellikleri ile anne-baba tutumları değişkenleri açısından incelemiştir. Verilerin toplanmasında “Anne-babalık Stilleri ve Boyutları leği” ile “ocuklar İçin Kısa Mizaç leği” ve “Okul ncesi Sosyal Davranış leği-ğretmen Formu” ile kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre çocuğun cinsiyetinin erkek olması otoriter

anne baba tutumunu, çocuğun mizaç özelliğinin sıcakkanlı ve sebatkâr olmaması çocuğun anaokuluna uzun süre devam etmesinin fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay (2008), yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını ve akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” ve “Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği” nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış ve bunları veri toplama aracında kullanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre erkeklerin kız çocuklarına oranla daha fazla akran zorbalığına uğradığına ulaşılmıştır. Babaların eğitim seviyesinin de sonuçları etkilediği görülmüştür, eğitim seviyesi düşük olan babaların eğitim seviyesi yüksek olanlara oranla daha fazla akran zorbalığına uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.4. Akran Zorbalığı ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Huitsing ve diğerleri (2019), çalışmasında, okul öncesinde çocuk ve öğretmenlerin mağdur- zorba ilişkisini değerlendirmede ne ölçüde ve nasıl farklılık gösterdiklerini araştırmışlardır. Verileri toplamada öğrenci öz bildirimleri, sınıf arkadaşlarının akran raporları ile öğretmenlerin öğretmen raporları doldurulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen raporları diğer raporlardan farklı sonuçlar göstermiştir. Çocukların cinsiyeti, kızların saldırganca davranışlar sergilediği, çocukların içselleştirme ve dışsallaştırmalar yaptığı ve dışsallaştırma davranışı ile çocukların mağduriyet yaşadıkları görülmüştür.

Camodeca ve Coppola (2018), yapılan çalışmada çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin kalitesini, zorbalık rolleri ve duygu düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verileri toplamada “Duygu Düzenleme Kontrol Listesi”, “Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği” ve akran zorbalığı rollerini belirlemek için ise “Akran Adaylığı Tekniği” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin duygu düzenlemede, zorbalık rollerinde ve sosyal tercihleriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Leadbeater ve Hoglund'un (2009) çalışmasında, 60 aylık çocukların uyumsuzlukları ile akran zorbalığı arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için yapılmıştır. Çalışmada çocuklara “Sosyal Deneyimler Anketi”, öğretmenlere ise “Erken Okul Davranış Puanlama Ölçeği” uygulanmıştır. Çoğu çocuğun düşük düzeyde içselleştirme eğilimi gösterdiği belirtilmiştir. Kendisini koruyacak arkadaşları olmayan çocukların akran zorbalığının ana

hedefi haline geldiği gözlemlenmiştir. Çocukların okula başladıklarında sergiledikleri uyum problemlerinin, erken dönemde içselleştirme eğilimini nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur.

Shin ve Kim (2008), çalışmasında Koreli okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığını ortaya çıkarmak amacıyla çocukların özellikleri, öğretmen-çocuk ilişkisini ve ebeveynlik davranılarının etkilerini araştırmıştır. Öğretmenlerin çocukların ilişkisel ve fiziksel zorbalığına yönelik düşüncelerini değerlendirmek amacıyla öğretmen raporları kullanılmıştır. “Sosyal Yeterlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği” ve “Pianta Öğretmen İlişki Ölçeği” öğretmenler tarafından, “Ebeveynlik Ölçeği İndeksi” ebeveynler tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre dışlayan/ihmal eden ebeveynlik ile saldırganlık ve akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve bu ilişkinin doğasını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte nasıl değiştiği ve bu değişimlerin niteliği araştırılmaya çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’deki tüm okul öncesi çocuklarını kapsamaktadır ve araştırmanın örneklemine, basit seçkisiz örnekleme ile okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla 199 çocuk oluşturulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımlar

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	93	46,73
	Erkek	106	53,26
Yaş	5	160	80,40
	6	39	19,59
	1	56	28,14
Kardeş Sayısı	2	83	41,70
	3	39	19,59
	4 ve üzeri	21	10,55
	İlk çocuk	85	42,71
Çocuğun Doğum Sırası	İkinci Çocuk	77	38,69
	Üçüncü Çocuk	24	12,06
	Dördüncü çocukve sonrası	13	6,53

Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	40	20,10
	Ortaokul	31	15,57
	Lise	73	36,68
	Üniversite	47	23,61
	Yüksek Lisans	8	4,02
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	27	13,56
	Ortaokul	33	16,58
	Lise	82	41,20
	Üniversite	51	25,62
	Yüksek Lisans	6	3,01
Ailenin Gelir Düzeyi	6.000-12.000 TL	28	14,07
	12.200-20.000 TL	84	42,21
	20.000-30.000 TL	58	29,14
	30.000 ve üzeri TL	29	14,57
Toplam		199	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan çocukların cinsiyetleri incelendiğinde %46,7’ünün kız, %53,26 erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların yaşları incelendiğinde %80,40’ının 5 yaş, %19,59’un ise 6 yaş olduğu görülmüştür. Kardeş sayısına bakıldığında %28,14’ü 1 kardeş, %41,70’i iki kardeş, %19,59’u üç kardeş, %10,55’i ise dört kardeş ve üzeridir. Çocuğun doğum sırası incelendiğinde ilk çocuk %42,71, ikinci çocuk %38,69, üçüncü çocuk %12,06, dördüncü çocuk ve sonrası ise %6,53 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların anne eğitim düzeyine bakıldığında, %20,10’u ilkokul, %15,57’si ortaokul, %36,68’i lise, %23,61’i üniversite, %4,02’si yüksek lisans mezunudur. Baba eğitim düzeyine bakıldığında ise, %13,56’sı ilkokul, %16,58’i ortaokul, %41,20’si lise, %25,62’si üniversite, %3,01’si yüksek lisans mezunudur. Ailenin gelir düzeyine bakıldığında ise %14,07’si 6.000-12.000 TL, %42,21’i 12.200-20.000 TL, %29,14’ü 20.000-30.000 TL, %14,57’si ise 30.000 ve üzeri TL olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, çocuğun doğum sırası, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeylerine ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur.

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların çevresel koşullara göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 maddeden oluşmaktadır ve "Duygu Düzenleme" ile "Değişkenlik-Olumsuzluk" olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Ölçekteki puanlama 4'lü derecelendirme tipindedir; en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür. Duygu Düzenleme Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı, annelerin değerlendirmeleri sonucunda .75, öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda ise .84 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin puanlaması yapılırken, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutuna ait maddeler ters kodlanarak hesaplama yapılmıştır (Batum ve Yağmurlu, 2007).

3.3.3. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu

Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu, Besnili (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, fiziksel/ilişkisel ve sözlü zorbalık olmak üzere iki alt boyuttan ve toplamda 14 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten elde edilebilecek puanlar 0 ile 56 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar sınıf içinde daha yaygın görülen zorbalık türlerini ve bu tür zorbalıkların yoğunluğunu göstermektedir. 5'li Likert tipi olan ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiştir. İç tutarlılık katsayısı hem AFA hem de DFA grupları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin fiziksel/ilişkisel alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı, AFA grubunda .85, DFA grubunda ise .83 olarak bulunmuştur. Sözlü zorbalık alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ise AFA grubu için .79, DFA grubu içinse .78 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam madde güvenirliği ise her iki grup için de .88 olarak hesaplanmıştır (Besnili, 2019).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekler için gerekli izinler, ölçek sahiplerine e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama sürecine geçilmeden önce, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan gerekli onay alınmıştır. Verilerin toplanması hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçekler tek bir formda birleştirilmiş ve veri toplamak için bir bağlantı oluşturulmuştur. Bu bağlantı okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Yüz yüze veri toplama süreci ise İstanbul ili Eyüpsultan ilçesindeki resmi anaokulları ve anasınıflarındaki öğretmenler aracılığıyla yapılmıştır. Veri toplama işlemine başlamadan önce öğretmenler, araştırmanın amacı ve kullanılan ölçekler hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenler, gönüllülük esasına dayalı olarak, veri toplama araçlarını 10 hafta içinde doldurmuşlardır. Araştırma, 199 çocuğa ait verilerle gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 24.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada ilk olarak ölçeklere ait boyutlar ve dağılımları incelenmiştir. Ölçeklerin alt boyutları ile birlikte betimsel istatistikler dikkate alınarak veriler incelenmiştir. Araştırmaya yönelik ölçeklerin, alt boyutlarının ve tüm değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri (-1 ile +1) hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorow-Smirnow değerleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30'dan fazla olması durumunda Kolmogorow Smirnow testi, örneklem büyüklüğünün 30'dan az olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı iki gruplu değişkenlerde Bağımsız Gruplar T Testi kullanılmıştır ve verilerin homojenliğini değerlendirmek için Levene testi ile de incelenmiştir. Dağılımın normal olmadığı durumlarda ise iki gruplu değişkenler için Mann-Whitney-U testi, iki ve daha fazla gruplu değişkenler için değişkenlerde Tek Yönlü ANOVA ve Kruskal-Wallis-H testi tercih edilmiştir. Ayrıca gruplar arası farklılıkları incelemek amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla alt boyutlarından normal dağılanlara Pearson korelasyon testi, normal dağılmayanlara ise Spearman korelasyon testi uygulanmış ve analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç ile araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılarak elde edilen verilere yönelik istatistiksel işlemlere ve bu işlemler sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile İlgili Bulgular

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma problemini incelemek üzere ilk olarak yaş kategorisine göre puan dağılımları incelenmiştir. Yaş kategorisi 5 ve 6 yaş olarak iki kategori halinde incelenmektedir.

Tablo 2. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanına göre betimsel istatistikler

Çocuğun Yaşı		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık		Basıklık	
							Çarpıklık	Hatası	Basıklık	Hatası
5 yaş	Olumsuzluk	160	15,00	56,00	28,5750	8,93411	,603	,192	-,248	,381
	DuyguDüzenleme	160	10,00	32,00	24,2563	4,88129	-,256	,192	-,557	,381
	DD_Toplam	160	41,00	74,00	52,8313	7,04810	,795	,192	,108	,381
6 yaş	Olumsuzluk	39	15,00	47,00	31,4615	8,89366	,062	,378	-,963	,741
	DuyguDüzenleme	39	13,00	32,00	23,4872	4,58184	,149	,378		,741
	DD_Toplam	39	40,00	72,00	54,9487	8,62050	,359	,378	-,886	,741

Tablo 3. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

Çocuğun Yaşı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
5 yaş	,101	160	,000	,955	160	,000
6 yaş	,102	39	,200*	,968	39	,335
5 yaş	,072	160	,042	,972	160	,002
6 yaş	,117	39	,200	,969	39	,339
5 yaş	,128	160	,000	,945	160	,000
6 yaş	,138	39	,059	,945	39	,054

5 yaşındaki katılımcıların olumsuzluk alt boyutundan aldıkları minimum puan 15 maksimum puan 56 iken 6 yaşındakilerin bu boyuttan aldıkları puanlarda maksimum puan 47 dir. Dolayısı ile yaş arttığında bu alt boyut için elde edilen puanlarda azaldığı görülmektedir. Duygu düzenleme alt boyutu için minimum puanın 5 yaş grubu için 10 iken 6 yaş grubu için 13 olduğu görülmektedir. Bu alt grup için yaş yükseldikçe duygu düzenleme için elde edilecek puanlarında yükseldiği görülmektedir. Maksimum puanları için ise bu alt boyut için iki yaş grubu için de aynı olduğu görülmektedir. Toplam puan için de maksimum puanın 5 yaş grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Tüm puan dağılımlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerini inceldiğimizde bu değerlerin -1 ile +1 arasında yer aldığı dolayısı ile normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Grupların basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılımı göstermekle birlikte ayrıca normallik testi de incelenmiştir.

Tablo 4. Yaş değişkenine göre duygu düzenleme puanlarının normallik testi sonucu

Çocuğun Yaşı	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
5 yaş	,101	160	,000	,955	160	,000
6 yaş	,102	39	,200*	,968	39	,335
5 yaş	,072	160	,042	,972	160	,002
6 yaş	,117	39	,200	,969	39	,339
5 yaş	,128	160	,000	,945	160	,000
6 yaş	,138	39	,059	,945	39	,054

Test of Normality için örneklem sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. 5 yaş grubu için dağılımlar normal dağılım göstermezken 6 yaş grubu

için dağılımların normal dağıldığı görülmektedir. Parametrik dağılımlar ile yapılan analizler daha keskin analizler verdiği için analizler için puanların dağılımlarında basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normallikler incelenmiştir. Dolayısı ile yaş grubuna göre puan dağılımlarının anlamlılığı incelenmiştir. Yaş grubuna göre parametrik yaklaşımlardan bağımsız örneklem t testi ile ortalamaları arasında farklılaşmalar incelenmiştir. İncelemeler farklı gruplar arasındaki farklılıkları da incelediği için gruplara ait varyasyonu gösteren Levene testi de incelenmiştir. Levene testi sonucuna göre olumsuzluk alt boyutu ($F=0,012$, $p=0,911$) ve Duygu Düzenleme alt boyutu ($F=0,598$, $p=0,440$) için gruplara göre varyansların eşit olduğu toplam ölçek puanı için ise varyansların ($F=6,159$, $p=0,014$) eşit olmadığı sonucu elde edilmiş ve bu sonuçlara yönelik olan t testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Yaş değişkenine Mann Whitney U testi sonucu

	Yaş	N	Mean	Std. Deviation	t	df	p
Olumsuzluk	5 yaş	160	28,5750	8,93411	-1,811	197	0,072
	6 yaş	39	31,4615	8,89366			
Olumsuzluk	5 yaş	160	24,2563	4,88129	0,893	197	0,373
	6 yaş	39	23,4872	4,58184			
Toplam	5 yaş	160	52,8313	7,04810	-1,422	51,068	0,161
	6 yaş	39	54,9487	8,62050			

Alt boyutlara ve toplam boyuta göre yaş grupları arasındaki farklılık incelendiğinde duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı görülmektedir.

2. Okul öncesi dönemdeki duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma problemini incelemek üzere ilk olarak cinsiyet kategorisine göre puan dağılımları incelenmiştir. Kız ve Erkek kategorisine göre bağımsız değişken ele alınmıştır.

Tablo 6. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistikleri

Cinsiyet		N	Minimum	Maximum	Ortalama	S.s	Çarpıklık		Basıklık	
							Çarpıklık	Hatası	Basıklık	Hatası
Kız	Olumsuzluk	93	15,00	45,00	25,4516	7,55633	,693	,250	-,334	,495
	DuyguDüzenleme	93	10,00	32,00	25,3226	4,78712	-,479	,250	-,239	,495
	DD_Toplam	93	40,00	68,00	50,7742	5,91632	,922	,250	,680	,495
Erkek	Olumsuzluk	106	15,00	56,00	32,3774	8,90634	,280	,235	-,581	,465
	DuyguDüzenleme	106	12,00	32,00	23,0377	4,61658	,022	,235	-,497	,465
	DD_Toplam	106	42,00	74,00	55,4151	7,91366	,411	,235	-,670	,465

Kız ve erkeklerin olumsuzluk alt boyutunda minimum puanları 15 iken duygu düzenleme ve toplam puanda minimum puanların erkeklerde daha fazla olduğu görülmektedir. Erkek ve kızlara ait ortalamaların duygu düzenleme alt boyutunda aynı olduğu ancak diğer alt boyutlarda ise erkeklerde daha fazla oldukları görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin her iki kategorisine göre de hem alt boyut hem de tüm ölçek puanlarının puan dağılımlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Dolayısı ile duygu düzenleme ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre puan dağılımlarının normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Grupların basıklık ve çarpıklık değerleri normal dağılımı göstermekle birlikte ayrıca normallik testi de incelenmiştir.

Tablo 7. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Cinsiyet	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuzluk	Kız	0,248	93	0,000	0,726	93	0,000
	Erkek	0,205	106	0,000	0,831	106	0,000
DuyguDüzenleme	Kız	0,191	93	0,000	0,846	93	0,000
	Erkek	0,174	106	0,000	0,892	106	0,000
DD_Toplam	Kız	0,189	93	0,000	0,824	93	0,000
	Erkek	0,177	106	0,000	0,885	106	0,000

Test of Normality için gruptaki örneklem sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogrov-Smirnov testi incelenmiştir. Tüm puan dağılımlarının normallik dışında oldukları görülmektedir. Parametrik dağılımlar ile yapılan analizler daha keskin analizler verdiği için analizler için puanların dağılımlarında basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normallikler incelenmiştir. Dolayısı ile cinsiyet değişkenine göre puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna göre parametrik yaklaşımlardan bağımsız örneklem t testi ile ortalamaları arasında farklılaşmalar incelenmiştir. İncelemeler farklı gruplar arasındaki farklılıkları da incelediği için gruplara ait varyasyonu gösteren Levene testi de incelenmiştir. Levene testi sonucuna göre olumsuzluk alt boyutu ($F=3,832$, $p=0,052$) ve Duygu Düzenleme alt boyutu ($F=0,266$, $p=0,607$) için gruplara göre varyansların eşit olduğu toplam ölçek puanı için ise varyansların ($F=14,244$, $p=0,000$) eşit olmadığı sonucu elde edilmiş ve bu sonuçlara yönelik olan t testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Tablo 8. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre ortalamalarının karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Mean	s.d.	t	d.f.	p
Olumsuzluk	Kız	93	25,4516	7,55633	-5,871	197	0,000
	Erkek	106	32,3774	8,90634			
Duygu düzenleme	Kız	93	25,3226	4,78712	3,424	197	0,001
	Erkek	106	23,0377	4,61658			
Toplam	Kız	93	50,7742	5,91632	-4,719	192,316	0,000
	Erkek	106	55,4151	7,91366			

Alt boyutlara ve toplam boyuta göre yaş grupları arasındaki farklılık incelendiğinde duygu düzenleme ölçeğinin hem tüm ölçek puanı hem de alt boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın olumsuzluk alt boyutu ve toplam ölçek puanının erkeklerde daha yüksek olduğu; duygu düzenleme alt boyutunda ise kızlarda daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

3. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayısı göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre betimsel istatistikleri

		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
1	Olumsuzluk	56	15,00	56,00	27,7321	9,39147	0,859	0,319	0,571	0,628
	DuyguDüzenleme	56	15,00	32,00	24,2679	4,80716	0,050	0,319	-1,104	0,628
	DD_Toplam	56	40,00	74,00	52,0000	7,31126	1,011	0,319	1,075	0,628
2	Olumsuzluk	83	15,00	54,00	28,5422	7,97909	0,554	0,264	0,096	0,523
	DuyguDüzenleme	83	10,00	32,00	23,9880	5,17379	-0,353	0,264	-0,463	0,523
	DD_Toplam	83	42,00	71,00	52,5301	6,34446	0,853	0,264	0,207	0,523
3	Olumsuzluk	39	17,00	44,00	28,9231	8,49267	0,299	0,378	-1,281	0,741
	DuyguDüzenleme	39	16,00	32,00	24,5385	4,14758	0,038	0,378	-0,232	0,741
	DD_Toplam	39	42,00	68,00	53,4615	7,38008	0,375	0,378	-0,936	0,741
4 ve üzeri	Olumsuzluk	21	17,00	47,00	35,6667	10,26807	-0,670	0,501	-1,093	0,972
	DuyguDüzenleme	21	15,00	31,00	23,3333	4,80971	-0,015	0,501	-0,559	0,972
	DD_Toplam	21	41,00	72,00	59,0000	9,28978	-0,271	0,501	-1,094	0,972

Katılımcı çocukların 21'i 4 ve üzeri kardeş, 39 tanesi 3 kardeş, 83'ü 2 kardeş ve 56'ü tek kardeşdir. Toplam puanlarda duygu düzenleme puanlarının kardeş sayısı arttıkça arttığı görülmektedir. Tek kardeş olanların toplam duygu düzenleme ölçek puanlarında hem basıklık hem de çarpıklık değerlerinin, 3 kardeş ve 4 üzeri kardeş olanların olumsuzluk alt boyutu için basıklık değerlerinin ve 4 üzeri kardeşi olanların toplam duygu düzenleme puanları için dağılımın -1 ile +1 değerleri arasında yer almadığı görülmektedir. Dolayısı ile bu puanlara ait dağılımların normal dağılmadıkları görülmektedir. Dolayısı ile puan dağılımlarının sadece duygu düzenleme alt boyutu kategorilere göre dağılımların normal olduğu diğer puan dağılımları için ise normal dağılmadığı görülmektedir. Puan dağılımlarının normalliklerini görmek için ayrıca test of normality den yararlanılmıştır.

Tablo 10. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Kardeş Sayısı	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuzluk	1	0,104	56	,200*	0,939	56	0,007
	2	0,083	83	,200*	0,972	83	0,065

	3	0,147	39	0,032	0,919	39	0,008
	4 ve üzeri	0,191	21	0,044	0,858	21	0,006
DuyguDüzenleme	1	0,110	56	0,089	0,954	56	0,033
	2	0,099	83	0,044	0,963	83	0,017
	3	0,132	39	0,087	0,962	39	0,204
	4 ve üzeri	0,126	21	,200*	0,955	21	0,414
DD_Toplam	1	0,107	56	0,173	0,930	56	0,003
	2	0,162	83	0,000	0,934	83	0,000
	3	0,142	39	0,046	0,941	39	0,040
	4 ve üzeri	0,157	21	0,194	0,940	21	0,222

Test of Normality için gruptaki örneklem sayısı 30 dan az örneklem yer aldığı için bu alt problemde normallik testi için Shapiro-Wilk testi incelenmiştir. Normallik testi için elde edilen sonuçlara göre tüm puan dağılımlarının normallik dışında oldukları görülmektedir. Parametrik dağılımlar ile yapılan analizler daha keskin analizler verdiği için analizler için puanların dağılımlarında basıklık ve çarpıklık değerlerine göre normallikler incelenmiştir. Dolayısı ile kardeş sayısı değişkenine göre olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puan dağılımları için parametrik olmayan, duygu düzenleme alt boyutu için ise parametrik yöntemlere göre ortalamaların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu alt problem için parametrik testlerin incelenmesinde one ANOVA, parametrik olmayan dağılımların kategorilere göre incelenmesinde Kruskal- Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puan dağılımına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Olumsuzluk	1	56	89,51	11,168	3	0,011
	2	83	97,80			
	3	39	99,27			
	4	21	138,05			
DD_Toplam	1	56	90,06	10,916	3	0,012
	2	83	96,57			
	3	39	101,38			
	4	21	137,50			

Hem olumsuzluk hem de toplam duygu düzenleme toplam puanını kardeş sayısına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi kategoriler arasında olduğunu incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 12. Olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanlarının kategorileri arasındaki ikili karşılaştırma sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	p
DD_Toplam	1	56	67,17	2165,500	-0,682	0,495
	2	83	71,91			
Olumsuzluk	1	56	66,30	2117,000	-0,890	0,374
	2	83	72,49			
DD_Toplam	1	56	45,55	955,000	-1,038	0,299
	3	39	51,51			
Olumsuzluk	1	56	45,97	978,500	-0,860	0,390
	3	39	50,91			
DD_Toplam	1	56	34,34	327,000	-2,989	0,003
	4	21	51,43			
Olumsuzluk	1	56	34,23	321,000	-3,057	0,002
	4	21	51,71			
DD_Toplam	2	83	60,70	1552,500	-0,363	0,717
	3	39	63,19			
Olumsuzluk	2	83	61,17	1591,500	-0,148	0,882
	3	39	62,19			
DD_Toplam	2	83	47,95	94,000	-3,063	0,002
	4	21	70,48			
Olumsuzluk	2	83	48,13	508,500	-2,942	0,003
	4	21	69,79			
DD_Toplam	3	39	26,68	260,500	-2,312	0,021
	4	21	37,60			
Olumsuzluk	3	39	26,17	240,500	-2,622	0,009
	4	21	38,55			

Bağımsız değişkenin kategori sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda Tip1 hata yüksek çıkma eğilimindedir. Bu nedenle kategoriler arasındaki farklılıkları incelemeye Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Bu düzeltme için anlamlılık düzeyi kategori sayısına bölünmüş olup anlamlılık düzeyi 0,0125 e göre incelenmiştir. Olumsuzluk ve Toplam Duygu düzenleme puanları 1 ve 4 kardeşe sahip öğrencilerin, 2 ve 4 üzeri kardeşe sahip öğrenciler için farklılaştığı görülmektedir. 3 ve 4 üzeri kardeşe sahip öğrencilerin ise sadece olumsuzluk puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça puanların arttığı görülmektedir.

Duygu düzenleme alt boyutu için parametrik analizlerden one way ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi için ilk olarak gruplar arasında varyasyonu incelemek için test of Normality tablosu incelenmiştir. Ortalama temel alınarak elde edilen Levene İstatistiği $F_{(3,195)}=1,8474$, $p=0,135$ olup varyansların homojen olduğu ve dolayısı ile varsayımların sağlandığı görülmektedir. Daha sonra test istatistiği yorumlanmıştır.

Tablo 13. Duygu düzenleme alt boyutu için ANOVA testi sonuçları

	N	Mean	Std. Deviation	Sum of Squares	df	F	p
1	56	24,2679	4,80716	22,455	3	0,319	0,812
2	83	23,9880	5,17379				
3	39	24,5385	4,14758				
4 ve üzeri	21	23,3333	4,80971				

Elde edilen sonuca göre duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt boyutu kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14. Çocukların doğum sırasına göre duygu düzenleme alt boyut ve toplam ölçek boyutu puanları

Çocuğun Doğum Sırası		N	Min	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
İlk çocuk	Olumsuzluk	8 5	15,00	56,0 0	27,694 1	9,30824	0,909	0,261	0,644	0,517
	DuyguDüzenleme	8 5	14,00	32,0 0	24,482 4	4,75998	-0,034	0,261	-1,026	0,517
	DD_Toplam	8 5	40,00	74,0 0	52,176 5	7,26239	1,096	0,261	0,950	0,517
İkinci çocuk	Olumsuzluk	7 7	15,00	45,0 0	28,610 4	7,72241	0,321	0,274	-0,892	0,541
	DuyguDüzenleme	7 7	10,00	32,0 0	23,818 2	5,08281	-0,367	0,274	-0,324	0,541
	DD_Toplam	7 7	42,00	71,0 0	52,428 6	6,34414	0,569	0,274	-0,242	0,541
Üçüncü Çocuk	Olumsuzluk	2 4	18,00	47,0 0	34,208 3	8,48517	-0,387	0,472	-0,972	0,918
	DuyguDüzenleme	2 4	15,00	32,0 0	24,208 3	3,98889	-0,131	0,472	0,534	0,918
	DD_Toplam	2 4	45,00	72,0 0	58,416 7	8,48998	-0,121	0,472	-1,157	0,918
Dördüncü ve sonrası	Olumsuzluk	1 3	17,00	45,0 0	32,384 6	11,3250 3	-0,121	0,616	-2,013	1,191
	DuyguDüzenleme	1 3	15,00	31,0 0	23,153 8	5,33614	0,339	0,616	-0,885	1,191
	DD_Toplam	1 3	41,00	67,0 0	55,538 5	8,45198	-0,013	0,616	-1,145	1,191

Çocukların doğum sırası 3. Sıraya kadar arttıkça ölçekten elde edilen puanların arttıkları görülmektedir. Dördüncü ve sonrası puanlarda ise üçüncü sıradakine göre puanların düştüğü görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde dördüncü doğum

sırası ve sonra sıraya sahip çocuklara ait puanların olumsuzluk ve toplam ölçek puanlarının basıklık değerlerinin, ilk çocuk için toplam ölçek puanının çarpıklık, duygu düzenleme alt boyutunun basıklık değerlerinin, üçüncü çocuk için toplam ölçek puanının da basıklık değerlerinin normal dağılım sınırları arasında olmadığı görülmektedir. Bunun yanında kategorilerde yer alan örneklem sayısının 15'ten az olmasından (Pallant, 2007) kaynaklı olarak puan dağılımları için yapılacak analizler parametrik olmayan yöntemlere göre tercih edilmiştir. Dağılımlar için yine de test of normality incelenmiştir.

Tablo 15. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının doğum sırası değişkenine göre normallik testi

	Çocuğun Doğum Sırası	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuzluk	Birinci Çocuk	,093	85	,067	,935	85	,000
	İkinci Çocuk	,128	77	,003	,960	77	,016
	Üçüncü Çocuk	,125	24	,200*	,943	24	,194
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,227	13	,065	,830	13	,016
DuyguDüzenleme	Birinci Çocuk	,099	85	,037	,957	85	,007
	İkinci Çocuk	,121	77	,007	,971	77	,078
	Üçüncü Çocuk	,131	24	,200*	,965	24	,537
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,160	13	,200*	,922	13	,266
DD_Toplam	Birinci Çocuk	,149	85	,000	,914	85	,000
	İkinci Çocuk	,135	77	,001	,959	77	,013
	Üçüncü Çocuk	,114	24	,200*	,943	24	,193
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,188	13	,200*	,926	13	,305

Çocuk doğum sırasına göre kategorilerdeki örneklem sayısı 30'dan az olduğundan Shapiro-Wilk testi incelenmiştir. İncelemeler sonucunda toplam ölçek puanında birinci ve ikinci çocuklara ait dağılımların, duygu düzenleme alt boyutuna ait puanlarında ilk çocuğa ait puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Olumsuzluk alt boyutu puanlarında ise sadece üçüncü çocuğa ait puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Örneklem sayısının azlığından dolayı kategorilerdeki puanların karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Duygu düzenleme ölçeği puanlarının doğum sırasına göre incelenmesi

	Çocuğun Doğum Sırası	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Olumsuzluk	Birinci Çocuk	85	89,41	12,061	3	0,007
	İkinci Çocuk	77	98,47			

DuyguDüzenleme	Üçüncü Çocuk	24	133,19			
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	117,08			
	Birinci Çocuk	85	103,39	1,070	3	0,784
DD_Toplam	İkinci Çocuk	77	97,92			
	Üçüncü Çocuk	24	101,63			
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	87,12			
	Birinci Çocuk	85	91,08	12,432	3	0,006
	İkinci Çocuk	77	95,92			
	Üçüncü Çocuk	24	134,35			
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	119,12			

Duygu düzenleme ölçeği için toplam ve olumsuzluk alt boyutu puanlarının doğum sırasına göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığı incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. karşılatırmalarda bonferonni düzeltmesi olarak anlamlılık düzeyi 0,0125 olarak ele alınmıştır.

Tablo 17. Olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanlarının kategorileri arasındaki ikili karşılaştırma sonuçları

	Çocuğun Doğum Sırası	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Olumsuzluk	Birinci Çocuk	85	77,68	2947,500	-1,091	0,275
	İkinci Çocuk	77	85,72			
DD_Toplam	Birinci Çocuk	85	79,38	3092,500	-0,605	0,545
	İkinci Çocuk	77	83,84			
Olumsuzluk	Birinci Çocuk	85	49,84	581,000	-3,213	0,001
	ÜçüncüÇocuk	24	73,29			
DD_Toplam	Birinci Çocuk	85	49,96	592,000	-3,135	0,002
	ÜçüncüÇocuk	24	72,83			
Olumsuzluk	Birinci Çocuk	85	47,89	416,000	-1,431	0,152
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	60,00			
DD_Toplam	Birinci Çocuk	85	47,73	402,000	-1,579	0,114
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	61,08			
Olumsuzluk	İkinci Çocuk	77	46,47	575,000	-2,788	0,005
	ÜçüncüÇocuk	24	65,54			
DD_Toplam	İkinci Çocuk	77	46,25	558,000	-2,924	0,003
	ÜçüncüÇocuk	24	66,25			
Olumsuzluk	İkinci Çocuk	77	44,28	406,500	-1,080	0,280
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	52,73			
DD_Toplam	İkinci Çocuk	77	43,83	372,000	-1,478	0,140
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	55,38			
Olumsuzluk	ÜçüncüÇocuk	24	19,35	147,500	-0,271	0,786
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	18,35			
DD_Toplam	ÜçüncüÇocuk	24	20,27	125,500	-0,972	0,331
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	13	16,65			

Anlamlılık düzeyleri incelendiğinde hem olumsuzluk hem de toplam duygu düzenleme ölçek puanları için ikinci ve üçüncü sıraya sahip çocuklar ile birinci ve üçüncü sıraya sahip çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Doğum sırası arttıkça puanların arttığı görülmektedir.

5. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 18. Anne eğitim düzeyine ait duygu düzenleme puanlarının betimsel istatistikleri

	Anne eğitim düzeyi	N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
İlkokul	Olumsuzluk	40	15,00	56,00	30,4750	9,51379	0,575	0,374	-0,138	0,733
	DuyguDüzenleme	40	15,00	32,00	22,9250	4,72521	0,427	0,374	-0,791	0,733
	DD_Toplam	40	41,00	74,00	53,4000	8,09812	0,828	0,374	0,113	0,733
Ortaokul	Olumsuzluk	31	15,00	45,00	28,7097	8,09606	0,435	0,421	-0,472	0,821
	DuyguDüzenleme	31	17,00	31,00	23,4194	4,11318	0,606	0,421	-0,784	0,821
	DD_Toplam	31	44,00	71,00	52,1290	7,32458	1,365	0,421	1,176	0,821
Lise	Olumsuzluk	73	15,00	47,00	27,8219	9,07583	0,437	0,281	-1,138	0,555
	DuyguDüzenleme	73	10,00	32,00	24,8219	4,60176	-0,838	0,281	0,955	0,555
	DD_Toplam	73	40,00	72,00	52,6438	7,63648	0,537	0,281	-0,681	0,555
Lisans	Olumsuzluk	47	15,00	54,00	30,3617	9,39108	0,496	0,347	-0,217	0,681
	DuyguDüzenleme	47	13,00	32,00	24,2979	5,41702	-0,265	0,347	-0,936	0,681
	DD_Toplam	47	42,00	73,00	54,6596	6,89763	0,748	0,347	-0,011	0,681
Yüksek Lisans	Olumsuzluk	8	21,00	37,00	29,0000	5,34522	0,352	0,752	-0,376	1,481
	DuyguDüzenleme	8	17,00	32,00	25,0000	5,80640	0,257	0,752	-1,694	1,481
	DD_Toplam	8	47,00	60,00	54,0000	4,53557	0,037	0,752	-1,099	1,481

Duygu düzenleme ölçeğinin puanlarının anne eğitim düzeyi kategorisine göre sadece ortaokul kademesi için toplam ölçek puanının basıklık ve çarpıklık değerinin, Lise kademesi için olumsuzluk puanının basıklık, yüksek lisans kategorisi için duygu düzenleme alt boyutu ve toplam ölçek puanının basıklık değerlerini normal dağılım ranjlarının dışında olduğu görülmektedir. Yüksek lisans kategorisindeki örneklem sayısının az olmasından kaynaklı olarak bu puan dağılımları için parametrik olmayan yöntemlerden yararlanılmıştır. Puanlara ait dağılımlar ayrıca normallik testleri ile de incelenmiştir.

Tablo 19. Anne eğitim düzeyine göre normallik testi

Anne eğitim düzeyi		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuzluk	İlkokul	0,152	40	0,021	0,954	40	0,102
	Ortaokul	0,148	31	0,082	0,948	31	0,134
	Lise	0,154	73	0,000	0,922	73	0,000
	Lisans	0,089	47	,200*	0,972	47	0,320
	Yüksek Lisans	0,176	8	,200*	0,933	8	0,540
DuyguDüzenleme	İlkokul	0,108	40	,200*	0,945	40	0,053
	Ortaokul	0,154	31	0,061	0,911	31	0,014
	Lise	0,108	73	0,035	0,951	73	0,006
	Lisans	0,093	47	,200*	0,955	47	0,070
	Yüksek Lisans	0,260	8	0,120	0,853	8	0,102
DD_Toplam	İlkokul	0,192	40	0,001	0,932	40	0,019
	Ortaokul	0,217	31	0,001	0,836	31	0,000
	Lise	0,129	73	0,004	0,945	73	0,003
	Lisans	0,155	47	0,006	0,941	47	0,020
	Yüksek Lisans	0,212	8	,200*	0,919	8	0,421

Kategorilerdeki örneklem sayısı 15 ten az olduğu için Shapiro Wilk testi incelenmiştir. Olumsuzluk alt boyutu için sadece Lise kategorisinin, duygu düzenleme alt boyutunda ortaokul ve lise kategorilerinin, toplam ölçek boyutunda ise yüksek lisans hariç tüm kategorilerin normal dağılmadıkları görülmektedir. Her iki farklı yöntemde göre de puan dağılımlarının en az bir kategorisinde normal olmayan dağılım olduğundan ve örneklem sayısı az olduğundan parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 20. Duygu düzenleme ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi

Anne eğitim düzeyi		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Olumsuzluk	İlkokul	40	107,71	3,499	4	0,478
	Ortaokul	31	99,77			
	Lise	73	90,58			
	Lisans	47	107,30			
	Yüksek Lisans	8	105,38			
DuyguDüzenleme	İlkokul	40	84,05	7,092	4	0,131
	Ortaokul	31	88,65			
	Lise	73	110,60			
	Lisans	47	103,14			
	Yüksek Lisans	8	108,63			
DD_Toplam	İlkokul	40	99,53	5,507	4	0,239
	Ortaokul	31	88,53			
	Lise	73	94,17			
	Lisans	47	114,31			
	Yüksek Lisans	8	115,94			

Duygu düzenleme ölçeğinin toplam ve alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

6. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 21. Baba eğitim düzeyine ait duygu düzenleme puanlarının betimsel istatistikleri

Baba eğitim düzeyi		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
İlkokul	Olumsuzluk	27	16,00	47,00	30,0000	9,54745	0,356	0,448	-1,078	0,872
	DuyguDüzenleme	27	15,00	32,00	22,1481	4,60521	0,678	0,448	-0,092	0,872
	DD_Toplam	27	41,00	66,00	52,1481	7,36261	0,559	0,448	-0,731	0,872
Orta okul	Olumsuzluk	33	15,00	47,00	29,8182	8,68711	0,497	0,409	-0,583	0,798
	DuyguDüzenleme	33	15,00	31,00	23,6364	4,24866	0,152	0,409	-0,607	0,798
	DD_Toplam	33	40,00	72,00	53,4545	8,43761	1,045	0,409	0,414	0,798
Lise	Olumsuzluk	82	15,00	54,00	27,3780	8,63904	0,647	0,266	-0,241	0,526
	DuyguDüzenleme	82	10,00	32,00	24,7561	5,00262	-0,657	0,266	0,020	0,526
	DD_Toplam	82	42,00	68,00	52,1341	7,02511	0,711	0,266	-0,430	0,526
Lisans	Olumsuzluk	51	15,00	56,00	30,9608	9,03319	0,219	0,333	-0,282	0,656
	DuyguDüzenleme	51	13,00	32,00	23,9020	4,73394	0,073	0,333	-0,605	0,656
	DD_Toplam	51	43,00	74,00	54,8627	7,02003	0,581	0,333	-0,324	0,656
Yüksek Lisans	Olumsuzluk	6	21,00	51,00	30,1667	10,79660	1,906	0,845	3,887	1,741
	DuyguDüzenleme	6	22,00	32,00	28,3333	3,82971	-0,959	0,845	-0,001	1,741
	DD_Toplam	6	52,00	73,00	58,5000	7,47663	1,914	0,845	4,153	1,741

Duygu düzenleme ölçeğinin puanlarının baba eğitim düzeyi kategorisine göre sadece ortaokul kademesi için toplam ölçek puanının basıklık ve çarpıklık değerinin, Lise kademesi için olumsuzluk puanının çarpıklık, yüksek lisans kategorisi için olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutu puanının çarpıklık ve basıklık değerlerini normal dağılım göstermediği görülmektedir. Puanlara ait dağılımlar ayrıca normallik testleri ile de incelenmiştir.

Tablo 22. Baba eğitim düzeyine göre duygu düzenleme puanlarının normallik testi

	Baba eğitim düzeyi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Olumsuzluk	İlkokul	0,180	27	0,025	0,933	27	0,081
	Ortaokul	0,128	33	0,183	0,951	33	0,140
	Lise	0,133	82	0,001	0,943	82	0,001
	Lisans	0,084	51	,200*	0,972	51	0,258
	Yüksek Lisans	0,317	6	0,060	0,775	6	0,035
DuyguDüzenleme	İlkokul	0,179	27	0,026	0,935	27	0,091
	Ortaokul	0,137	33	0,118	0,957	33	0,211
	Lise	0,095	82	0,063	0,953	82	0,005

DD_Toplam	Lisans	0,105	51	,200*	0,971	51	0,253
	Yüksek Lisans	0,257	6	,200*	0,894	6	0,341
	İlkokul	0,229	27	0,001	0,915	27	0,029
	Ortaokul	0,188	33	0,004	0,881	33	0,002
	Lise	0,136	82	0,001	0,927	82	0,000
	Lisans	0,154	51	0,004	0,953	51	0,040
	Yüksek Lisans	0,360	6	0,015	0,784	6	0,042

Kategorilerdeki örneklem sayısı 15'ten az olduğu için Shapiro Wilk testi incelenmiştir. Alt boyut puanları ve toplam ölçek puanı kategorilerinin en az bir kategorisinin normal dağılmadığı görülmektedir. En az bir kategoride örneklem sayısı 15 ten az olduğundan parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 23. Duygu düzenleme ölçeği puanlarının Baba eğitim düzeyine göre incelenmesi

	Baba eğitim düzeyi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis		
				H	df	Asymp. Sig.
Olumsuzluk	İlkokul	27	104,94	6,202	4	0,185
	Ortaokul	33	105,33			
	Lise	82	88,38			
	Lisans	51	112,40			
	Yüksek Lisans	6	101,83			
DuyguDüzenleme	İlkokul	27	74,65	12,694	4	0,013
	Ortaokul	33	93,05			
	Lise	82	109,21			
	Lisans	51	97,12			
	Yüksek Lisans	6	151,00			
DD_Toplam	İlkokul	27	91,24	9,655	4	0,047
	Ortaokul	33	98,80			
	Lise	82	90,84			
	Lisans	51	114,99			
	Yüksek Lisans	6	143,75			

Duygu düzenleme ölçeği duygu düzenleme alt boyutu ve toplam ölçek puanının baba eğitim düzeyine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi kategorilerin arasında olduğunu incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 24. Duygu düzenleme alt boyutu ve toplam ölçek puanının baba eğitim düzeyine kategorilerine göre ikili karşılaştırılması

	Baba eğitim düzeyi	N	Mean Rank	Mann-Whitney		Asymp. Sig. (2-tailed)
				U	Z	
DuyguDüzenleme	İlkokul	27	27,11	354,000	-1,364	0,173
	Ortaokul	33	33,27			
DD_Toplam	İlkokul	27	29,15	409,000	-0,544	0,587
	Ortaokul	33	31,61			
DuyguDüzenleme	İlkokul	27	41,26	736,000	-2,610	0,009
	Lise	82	59,52			

DD_Toplam	İlkokul	27	55,26	1100,000	-0,049	0,961
	Lise	82	54,91			
DuyguDüzenleme	İlkokul	27	33,39	523,500	-1,738	0,082
	Lisans	51	42,74			
DD_Toplam	İlkokul	27	33,41	524,000	-1,731	0,083
	Lisans	51	42,73			
DuyguDüzenleme	İlkokul	27	14,89	24,000	-2,675	0,007
	Yüksek Lisans	6	26,50			
DD_Toplam	İlkokul	27	15,43	38,500	-1,990	0,047
	Yüksek Lisans	6	24,08			
DuyguDüzenleme	Ortaokul	33	50,98	1121,500	-1,435	0,151
	Lise	82	60,82			
DD_Toplam	Ortaokul	33	61,53	1236,500	-0,721	0,471
	Lise	82	56,58			
DuyguDüzenleme	Ortaokul	33	41,59	811,500	-0,276	0,783
	Lisans	51	43,09			
DD_Toplam	Ortaokul	33	38,15	698,000	-1,317	0,188
	Lisans	51	45,31			
DuyguDüzenleme	Ortaokul	33	18,20	39,500	-2,331	0,020
	Yüksek Lisans	6	29,92			
DD_Toplam	Ortaokul	33	18,52	50,000	-1,912	0,056
	Yüksek Lisans	6	28,17			
DuyguDüzenleme	Lise	82	70,21	1828,000	-1,219	0,223
	Lisans	51	61,84			
DD_Toplam	Lise	82	60,89	1590,000	-2,321	0,020
	Lisans	51	76,82			
DuyguDüzenleme	Lise	82	43,15	135,500	-1,834	0,067
	Yüksek Lisans	6	62,92			
DD_Toplam	Lise	82	42,96	119,500	-2,097	0,036
	Yüksek Lisans	6	65,58			
DuyguDüzenleme	Lisans	51	27,45	74,000	-2,060	0,039
	Yüksek Lisans	6	42,17			
DD_Toplam	Lisans	51	28,13	108,500	-1,159	0,246
	Yüksek Lisans	6	36,42			

İkili karşılaştırmalarda bonferonni düzeltmesine göre p değeri yorumlanmıştır. Dolayısı ile kategorilerin anlamlılığı 0,01 e göre anlamlılığı incelenmiştir. Bonferonni düzeltmesine göre puan dağılımlarından sadece duygu düzenleme puanlarında kategoriler arasında anlamlı düzeyde bonferonni düzeyine göre farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise ilkokul ve Lise ile ilkokul ve yüksek Lisans kademesine sahip babaların çocuklarının puanları arasında olduğu görülmektedir.

7. Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar ailenin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların duygu düzenleme ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre betimsel istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 25. Duygu düzenleme ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre betimsel istatistikleri

Ailenin gelir düzeyi		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
6000-12.000 TL	Olumsuzluk	28	15,00	45,00	27,5000	8,29324	0,664	0,441	-0,346	0,858
	DuyguDüzenleme	28	16,00	32,00	23,7857	4,96922	0,260	0,441	-1,259	0,858
	DD_Toplam	28	41,00	63,00	51,2857	5,35314	0,883	0,441	0,906	0,858
12.000-20.000 TL	Olumsuzluk	84	15,00	56,00	27,5000	9,09985	0,707	0,263	0,209	0,520
	DuyguDüzenleme	84	12,00	32,00	24,2262	4,95121	-0,375	0,263	-0,624	0,520
	DD_Toplam	84	40,00	74,00	51,7262	7,00834	0,901	0,263	0,331	0,520
20.000-30.000 TL	Olumsuzluk	58	17,00	47,00	30,3966	9,01838	0,299	0,314	-1,183	0,618
	DuyguDüzenleme	58	10,00	32,00	24,1379	4,79198	-0,323	0,314	0,100	0,618
	DD_Toplam	58	42,00	72,00	54,5345	8,45258	0,531	0,314	-0,752	0,618
30.000 ve üzeri TL	Olumsuzluk	29	21,00	51,00	32,9655	7,96189	0,620	0,434	-0,464	0,845
	DuyguDüzenleme	29	16,00	32,00	24,0000	4,59036	0,343	0,434	-0,569	0,845
	DD_Toplam	29	47,00	73,00	56,9655	6,38348	0,616	0,434	-0,076	0,845

Duygu düzenleme puanına göre gelir kategorilerinde tüm puan dağılımlarının çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde ise duygu düzenleme alt boyutunun 6000-12000 TL kategorisinde ve olumsuzluk alt boyutu için 20.000-30.000 TL TL kategorisinin bu ranjin dışına taşıdığı görülmektedir. Ancak Basıklık değerlerinin hatalarına bölünmesi sonucunda elde edilen değerler sırası ile -1,467 ve -1,9138 olarak elde edilmiş olup bu değerler -1,96 ile 1,96 değerleri arasındadır. Dolayısı ile puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Aynı zamanda normallik testi sonuçları da incelenmiştir.

Tablo 26. Ailenin gelir düzeyine göre duygu düzenleme puanlarını normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Ailenin gelir düzeyi	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Oumsuzluk	6000-12.000 TL	,163	28	,053	,938	28	,100
	12.000-20.000 TL	,118	84	,006	,932	84	,000
	20.000-30.000 TL	,164	58	,001	,933	58	,003
	30.000 ve üzeri TL	,134	29	,192	,947	29	,151
DuyguDüzenleme	6000-12.000 TL	,141	28	,163	,928	28	,055
	12.000-20.000 TL	,098	84	,043	,964	84	,018
	20.000-30.000 TL	,089	58	,200*	,971	58	,180
	30.000 ve üzeri TL	,172	29	,027	,940	29	,098
DD_Toplam	6000-12.000 TL	,232	28	,000	,873	28	,003
	12.000-20.000 TL	,163	84	,000	,930	84	,000
	20.000-30.000 TL	,111	58	,070	,940	58	,007
	30.000 ve üzeri TL	,127	29	,200*	,959	29	,305

Normallik testi için Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Kategorilere göre dağılımların hepsinin normal dağılmadığı görülmektedir. Ancak Basıklık ve çarpıklık değerleri daha hassas bilgi verdiği için bu araştırma probleminde duygu düzenleme alt boyutuna göre aile geliri kategorileri arasındaki karşılaştırma parametrik yaklaşımlardan one Way ANOVA ile yapılmıştır. ANOVA sonuçlarını karşılaştırmak için ilk olarak kategorilerdeki dağılımların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik için Levene Testi kullanılmıştır. Olumsuzluk alt boyutu için $F(3,195)=0,727$, $p=0,537$; duygu düzenleme alt boyutu için $F(3,195)=0,424$, $p=0,550$; ölçeğin toplam boyutu için $F(3,195)=4,571$, $p=0,737$ değerleri elde edilmiş olup tüm puan dağılımlarına göre aile gelir düzeylerinin varyansları homojen olarak görülmektedir. Bu varsayımdan sonra ANOVA analizi yürütülmüştür.

Tablo 27. Aile gelir değişkenine göre duygu düzenleme ölçeği puanlarının karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Olumsuzluk	Between Groups	817,215	3	272,405	3,508	0,016
	Within Groups	15140,845	195	77,645		
	Total	15958,060	198			
DuyguDüzenleme	Between Groups	4,471	3	1,490	0,063	0,979
	Within Groups	4600,313	195	23,591		
	Total	4604,784	198			
DD_Toplam	Between Groups	799,121	3	266,374	5,161	0,002
	Within Groups	10063,813	195	51,609		
	Total	10862,935	198			

One Way Anova sonucunda elde edilen anlamlılık değerine olumsuzluk alt boyutu ve toplam ölçek puanlarının aile gelir düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığı incelemek için PostHoc testleri kullanılmıştır. PostHoc testlerinden Scheffe ve Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Tablo 28. Kategorilere göre İkili Karşılaştırmalar

	Bağımlı Değişkenler		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Olumsuzluk	Tukey	12.000-20.000 TL	0,00000	1,92286	1,000
		20.000-30.000 TL	-2,89655	2,02775	0,483
	HSD	6000-12.000 TL	-5,46552	2,33463	0,092
		12.000-20.000 TL	-2,89655	1,50435	0,221
		20.000-30.000 TL			

		30.000 ve üzeri TL	-5,46552*	1,89783	0,023
	20.000-30.000 TL	30.000 ve üzeri TL	-2,56897	2,00403	0,576
DD_Toplam	Scheffe	20.000-30.000 TL	0,00000	1,92286	1,000
		6000-12.000 TL	-2,89655	2,02775	0,565
		30.000 ve üzeri TL	-5,46552	2,33463	0,144
		20.000-30.000 TL	-2,89655	1,50435	0,298
		30.000 ve üzeri TL	-5,46552*	1,89783	0,043
		20.000-30.000 TL	-2,56897	2,00403	0,650
	Tukey HSD	20.000-30.000 TL	-0,44048	1,56767	0,992
		6000-12.000 TL	-3,24877	1,65318	0,205
		30.000 ve üzeri TL	-5,67980*	1,90337	0,017
		20.000-30.000 TL	-2,80829	1,22646	0,104
		30.000 ve üzeri TL	-5,23933*	1,54726	0,005
		20.000-30.000 TL	-2,43103	1,63384	0,447
	Scheffe	20.000-30.000 TL	-0,44048	1,56767	0,994
		6000-12.000 TL	-3,24877	1,65318	0,280
		30.000 ve üzeri TL	-5,67980*	1,90337	0,033
		3	-2,80829	1,22646	0,159
		20.000-30.000 TL	-5,23933*	1,54726	0,011
		30.000 ve üzeri TL	-2,43103	1,63384	0,531

İkili karşılaştırmaya göre hem Scheffe ve hem de Tukey HSD testleri sonuçlarından yararlanılmıştır. Olumsuzluk alt boyutu puanları arasında karşılaştırmada 12.000-20.000 TL ve 30.000 ve üzeri TL gelire sahip olanların puanları arasında her iki istatistiğe göre de anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Toplam duygu düzenleme puanına göre de 6000-12.000 TL ve 30.000 ve üzeri TL gelire sahip olanların puanları ile 12.000-20.000 TL ve 30.000 ve üzeri TL gelire sahip olanların puanları arasında her iki istatistiğe göre de anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Dönemdeki Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri ile İlgili Bulgular

1- Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma problemini incelemek üzere 5 ve 6 yaş kategorisine göre puan dağılımları incelenmiştir.

Tablo 29. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının yaş değişkenine göre betimsel istatistikleri

							Çarpıklık		Basıklık	
Çocuğun Yaşı		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Hatası	Basıklık	Hatası
5	Sözlü	160	,00	18,00	3,0000	4,27954	1,699	,192	2,305	,381
yaş	Fiziksel	160	,00	31,00	7,2875	7,35821	1,291	,192	1,060	,381
	ZorbalıkToplam	160	,00	49,00	10,2875	11,22127	1,470	,192	1,635	,381
6	Sözlü	39	,00	17,00	4,3846	4,50506	1,037	,378	,296	,741
yaş	Fiziksel	39	,00	32,00	10,4103	9,34350	,699	,378	-,737	,741

ZorbalıkToplam	39	,00	49,00	14,7949	13,45593	,757	,378	-,500	,741
----------------	----	-----	-------	---------	----------	------	------	-------	------

199 katılımcının 160 katılımcısı 5 yaş 39 katılımcının ise 6 yaşa sahip olduğu görülmektedir. 5 yaşındaki katılımcıların sözlü zorbalık alt boyutundan aldıkları minimum puan 0 maksimum puan 18 iken 6 yaşındakilerin bu boyuttan aldıkları puanlarda maksimum puan 17 dir. Dolayısı ile yaş arttığında sözlü olarak zorbalığa uğrama durumlarının azaldığı görülmektedir. Tüm alt boyutlar ve toplam puanlar için minimum puan 0 olup fiziksel ve toplam puanların 49 olduğu görülmektedir. Grupların puan dağılımlarındaki ortalamaları dikkate alındığında yaş grubu arttıkça ortalamaların yükseldiği görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alındığında 5 yaş grubu için akran zorbalığı ölçeğinin alt boyut ve toplam boyut puanlarının dağılımlarının -1 ile +1 aralığı dışında olduğu dolayısı ile normal dağılmadığı görülmektedir. 6 yaş grubu için ise sözlü akran zorbalığı puanlarının çarpıklığının bu ranj dışında olduğu diğer dağılımların ise bu sınırlar arasında yer aldığı görülmüştür. Dolayısı ile 6 yaş grubu için sadece sözlü zorbalık alt boyutu normal dağılım göstermediği diğerlerinin ise normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Grupların akran zorbalığı puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin genel olarak normal dağılımı göstermediği görülmekte olup normallikleri için ayrıca normallik testi incelenmiştir.

Tablo 30. Yaşa göre akran zorbalığı puanlarının normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Çocuğun Yaşı	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	5 yaş	,242	160	,000	,737	160	,000
	6 yaş	,240	39	,000	,863	39	,000
Fiziksel	5 yaş	,207	160	,000	,850	160	,000
	6 yaş	,181	39	,002	,895	39	,002
ZorbalıkToplam	5 yaş	,206	160	,000	,821	160	,000
	6 yaş	,180	39	,003	,893	39	,001

Test of Normality için örneklem sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogrov-Smirnov testi incelenmiştir. İki yaş grubu için de dağılımların hem alt boyutlarda hem de toplam ölçek puanında normal dağılmadığı görülmektedir. Dolayısı ile yaş grubuna göre akran zorbalığı puan dağılımlarının anlamlılığını incelemek için parametrik olmayan yaklaşımlardan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 31. Yaş değişkenine Mann Whitney U testi sonucu

	Çocuğun Yaşı	N	Sıra ortalamaları	Mann-Whitney U	Z	p
Sözlü	5 yaş	160	95,22	2355,500	-2,463	0,014
	6 yaş	39	119,60			
Fiziksel	5 yaş	160	96,35	2536,000	-1,822	0,068
	6 yaş	39	114,97			
ZorbalıkToplam	5 yaş	160	96,18	2508,500	-1,906	0,057
	6 yaş	39	115,68			

Fiziksel zorbalık alt boyutu ve toplam akran zorbalığı ölçek puanı için yaş değişkenine göre puanların farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak sözlü zorbalık alt boyutu için 5 ve 6 yaş gruplarının puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise 6 yaş grubunda daha fazla olduğu görülmektedir.

2. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırma problemini incelemek üzere cinsiyet kategorisine göre puan dağılımları incelenmiştir

Tablo 32. Akran Zorbalığı ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistikleri

Cinsiyet	N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık		Basıklık	
						Çarpıklık	Hatası	Basıklık	Hatası
Sözlü	93	0,00	14,00	1,9247	2,82934	1,861	0,250	3,601	0,495
Kız Fiziksel	93	0,00	29,00	5,4516	5,45638	1,546	0,250	3,444	0,495
ZorbalıkToplam	93	0,00	43,00	7,3763	7,84900	1,786	0,250	4,474	0,495
Sözlü	106	0,00	18,00	4,4528	5,06177	1,069	0,235	0,097	0,465
Erkek Fiziksel	106	0,00	32,00	10,0472	8,96913	0,732	0,235	-0,686	0,465
ZorbalıkToplam	106	0,00	49,00	14,5000	13,57747	0,818	0,235	-0,460	0,465

Kız katılımcıların erkek katılımcılara göre tüm puan dağılımlarında ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin kategorilerine göre basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alındığında kızlar için her puan dağılımı için değerlerin -1 ile +1 aralığı dışında olduğu dolayısı ile normal dağılmadığı görülmektedir. Erkekler için ise sözlü akran zorbalığı puanlarının çarpıklığının bu ranj dışında olduğu diğer dağılımların ise bu sınırlar arasında yer aldığı görülmüştür. Dolayısı ile erkekler için sadece sözlü zorbalık alt boyutu normal dağılım göstermediği diğer dağılımların ise normal dağılım göstermediği görülmektedir. Grupların akran zorbalığı puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin genel olarak normal dağılımı göstermediği görülmekte olup normallikleri için ayrıca normallik testi incelenmiştir.

Tablo 33. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre normallik testi

	Çocuğun Cinsiyeti	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	Kız	0,248	93	0,000	0,726	93	0,000
	Erkek	0,205	106	0,000	0,831	106	0,000
Fiziksel	Kız	0,191	93	0,000	0,846	93	0,000
	Erkek	0,174	106	0,000	0,892	106	0,000
ZorbalıkToplam	Kız	0,189	93	0,000	0,824	93	0,000
	Erkek	0,177	106	0,000	0,885	106	0,000

Test of Normality için örneklem sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. İki yaş grubu için de dağılımların hem alt boyutlarda hem de toplam ölçek puanında normal dağılmadığı görülmektedir. Dolayısı ile yaş grubuna göre akran zorbalığı puan dağılımlarının anlamlılığını incelemek için parametrik olmayan yaklaşımlardan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 34. Cinsiyet değişkenine Mann Whitney U testi sonucu

	Çocuğun Cinsiyeti	N	Sıra ortalamaları	Mann-Whitney U	Z	p
Sözlü	Kız	93	85,22	3554,000	-3,524	0,000
	Erkek	106	112,97			
Fiziksel	Kız	93	85,63	3592,500	-3,317	0,001
	Erkek	106	112,61			
ZorbalıkToplam	Kız	93	84,93	3527,500	-3,476	0,001
	Erkek	106	113,22			

Akran zorbalığı ölçeği hem tüm ölçek puanı hem de alt ölçek boyut puanlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Tüm puanlarda da erkeklerin puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda erkeklerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir.

3. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar kardeş sayısı göre farklılaşmakta mıdır?

Akran zorbalığı ölçeğinin hem toplam hem de alt boyutlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 35. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre betimsel istatistikleri

		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
1	Sözlü	56	0,00	16,00	3,1429	3,98373	1,442	0,319	1,616	0,628
	Fiziksel	56	0,00	28,00	7,5536	7,61080	1,070	0,319	0,118	0,628
	ZorbalıkToplam	56	0,00	44,00	10,6964	11,18915	1,171	0,319	0,499	0,628
2	Sözlü	83	0,00	17,00	2,3976	3,75448	2,020	0,264	3,850	0,523
	Fiziksel	83	0,00	27,00	7,2289	6,93581	1,333	0,264	1,208	0,523
	ZorbalıkToplam	83	0,00	43,00	9,6265	10,18214	1,587	0,264	2,104	0,523
3	Sözlü	39	0,00	18,00	2,9744	3,82847	1,919	0,378	4,872	0,741
	Fiziksel	39	0,00	26,00	6,1538	6,08077	1,198	0,378	1,613	0,741
	ZorbalıkToplam	39	0,00	44,00	9,1282	9,57568	1,484	0,378	3,118	0,741
4 ve üzeri	Sözlü	21	0,00	17,00	7,6190	5,88622	0,127	0,501	-1,374	0,972
	Fiziksel	21	0,00	32,00	14,7143	11,30992	0,024	0,501	-1,499	0,972
	ZorbalıkToplam	21	0,00	49,00	22,3333	16,84735	0,000	0,501	-1,405	0,972

Zorbalığa yönelik olarak ölçeğin alt ölçek puanlarında da ölçeğin toplamından alınan puanların ortalaması en yüksek olan kategorinin 4 ve üzeri kardeşe sahip olanlarda olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı 1,2 ve 3 olanların çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer almadığı görülmektedir. Ayrıca 1 kardeşe sahip olanların fiziksel ve zorbalık toplam puanları haricinde tüm puan dağılımların basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri dışında oldukları görülmektedir. Dolayısı ile kardeş sayısına göre tüm puan dağılımlarının normal dağılmadıkları görülmektedir. Normalliği incelemek için Normallik testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 36. Akran zorbalığı ölçeğine ait puanların normallikleri

Kardeş Sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
---------------	---------------------------------	--------------

		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	1	,215	56	,000	,792	56	,000
	2	,265	83	,000	,692	83	,000
	3	,293	39	,000	,759	39	,000
	4	,165	21	,141	,918	21	,080
Fiziksel	1	,188	56	,000	,857	56	,000
	2	,209	83	,000	,843	83	,000
	3	,177	39	,004	,869	39	,000
	4	,160	21	,167	,910	21	,054
ZorbalıkToplam	1	,203	56	,000	,848	56	,000
	2	,214	83	,000	,813	83	,000
	3	,188	39	,001	,843	39	,000
	4	,167	21	,132	,916	21	,071

Kardeş sayısı kategorilerinde yer alan örneklem sayısı 30 dan küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Sonuçlara göre sadece 4 ve üzeri kardeşe sahip olanların dağılımlarının normal oldukları sonucu elde edilmiştir. Kategoriler arsında karşılaştırma yapılacağından parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Tablo 37. Alt Boyut ve toplam ölçek puanının dağılımına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Sözlü	1	56	100,25	16,806	3	0,001
	2	83	88,29			
	3	39	101,00			
	4 ve üzeri	21	143,76			
Fiziksel	1	56	96,97	7,977	3	0,046
	2	83	98,02			
	3	39	91,05			
	4 ve üzeri	21	132,50			
ZorbalıkToplam	1	56	98,65	9,735	3	0,021
	2	83	95,05			
	3	39	92,86			
	4 ve üzeri	21	136,40			

Karşılaştırma sonucunda hem alt boyutlar hem de toplam ölçek boyutu için kardeş sayıları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi kategoriler arasında olduğunu gözlemlemek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 38. Akran zorbalığı ölçeği toplam ve alt boyutlarının kardeş sayısı kategorilerine göre karşılaştırma sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sözlü	1	56	75,14	2036,000	-1,304	0,192
	2	83	66,53			
Fiziksel	1	56	69,18	2278,000	-0,199	0,843
	2	83	70,55			
ZorbalıkToplam	1	56	71,25	2254,000	-0,302	0,763
	2	83	69,16			
Sözlü	1	56	47,78	1079,500	-0,098	0,922
	3	39	48,32			
Fiziksel	1	56	49,42	1012,500	-0,606	0,545
	3	39	45,96			
ZorbalıkToplam	1	56	49,37	1015,500	-0,583	0,560
	3	39	46,04			
Sözlü	1	56	34,33	326,500	-3,061	0,002
	4 ve üzeri	21	51,45			
Fiziksel	1	56	35,38	385,000	-2,331	0,020
	4 ve üzeri	21	48,67			
ZorbalıkToplam	1	56	35,04	366,000	-2,549	0,011
	4 ve üzeri	21	49,57			
Sözlü	2	83	58,85	1398,500	-1,272	0,203
	3	39	67,14			
Fiziksel	2	83	62,72	1517,000	-0,562	0,574
	3	39	58,90			
ZorbalıkToplam	2	83	61,78	1595,500	-0,127	0,899
	3	39	60,91			
Sözlü	2	83	46,91	407,500	-3,925	0,000
	4 ve üzeri	21	74,60			
Fiziksel	2	83	48,75	560,000	-2,538	0,011
	4 ve üzeri	21	67,33			
ZorbalıkToplam	2	83	48,12	508,000	-2,958	0,003
	4 ve üzeri	21	69,81			
Sözlü	3	39	25,54	216,000	-3,052	0,002
	4 ve üzeri	21	39,71			
Fiziksel	3	39	26,19	241,500	-2,630	0,009
	4 ve üzeri	21	38,50			
ZorbalıkToplam	3	39	25,91	230,500	-2,800	0,005
	4 ve üzeri	21	39,02			

Karşılaştırma sonucunda elde edilen değerleri yorumlamada tekrardan bonferonni düzeltmesi kullanılarak anlamlılıkları incelenmiştir. Anlamlılık düzeyleri 0,0125 e göre incelenmiştir. Anlamlılık düzeyleri incelendiğinde 3 ve 4 üzeri kardeşe sahip olanlar, 2 ve 4 üzeri kardeşe sahip olan katılımcıların hem alt boyut puanları hem de toplam ölçek puanları arasında anlamlı düzeyde farklılıklar vardır. Aynı zaman da 1 ve 4 üzeri kardeşe sahip katılımcıların sözlü ve toplam akran zorbalığı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kardeş sayısı arttıkça puanların artış gösterdiği görülmektedir.

4. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların akran zorbalığı alt boyutu ve toplam ölçek puanlarına göre doğum sıralarına ait betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 39. Akran zorbalığı alt boyut ve toplam puanlarının doğum sırasına göre incelenmesi

	Çocuğun Doğum Sırası	N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
Birinci Çocuk	Sözlü	85	0,00	16,00	2,9765	3,83895	1,372	0,261	1,281	0,517
	Fiziksel	85	0,00	28,00	7,3294	7,24961	0,983	0,261	-0,015	0,517
	ZorbalıkToplam	85	0,00	44,00	10,3059	10,66818	1,069	0,261	0,263	0,517
İkinci Çocuk	Sözlü	77	0,00	17,00	2,2078	3,46158	2,298	0,274	5,850	0,541
	Fiziksel	77	0,00	27,00	6,5714	6,52813	1,633	0,274	2,503	0,541
	ZorbalıkToplam	77	0,00	43,00	8,7792	9,48631	1,918	0,274	3,798	0,541
Üçüncü Çocuk	Sözlü	24	0,00	17,00	6,5833	5,72498	0,482	0,472	-1,091	0,918
	Fiziksel	24	0,00	32,00	12,6667	9,59468	0,494	0,472	-0,590	0,918
	ZorbalıkToplam	24	0,00	49,00	19,2500	15,05425	0,511	0,472	-0,673	0,918
Dördüncü ve Sonrası çocuk	Sözlü	13	0,00	18,00	5,3846	5,95173	1,015	0,616	-0,015	1,191
	Fiziksel	13	0,00	29,00	10,6923	11,72877	0,681	0,616	-1,460	1,191
	ZorbalıkToplam	13	0,00	44,00	16,0769	17,18265	0,661	0,616	-1,342	1,191

Akran zorbalığı ölçeğine ait toplam ve alt boyut puanlarına ait en fazla ortalamanın üçüncü sırada doğmuş olan çocuklarda olduğu görülmektedir. Bu puan dağılımlarından sadece birinci sırada doğmuş olanların fiziksel zorbalık puanlarının ve üçüncü sırada doğmuş olanların fiziksel ve toplam zorbalık puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Ancak tek bir kategori için de olsa örneklem sayısı 15'ten az olduğundan analizler parametrik olmayan analiz yöntemleri ile yürütülmüştür. Ayrıca dağılımların normallikleri normallik testleri ile de incelenmiştir. Normaliteye ait istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 40. Doğum sırası değişkenine ait olarak akran zorbalığı puanlar için normallik testi sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Çocuğun Doğum Sırası	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	Birinci Çocuk	,226	85	,000	,788	85	,000
	İkinci Çocuk	,277	77	,000	,683	77	,000
	Üçüncü Çocuk	,205	24	,010	,898	24	,020
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,271	13	,010	,853	13	,031
Fiziksel	Birinci Çocuk	,208	85	,000	,870	85	,000
	İkinci Çocuk	,214	77	,000	,809	77	,000
	Üçüncü Çocuk	,114	24	,200*	,938	24	,148
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,271	13	,010	,797	13	,006

ZorbalıkToplam	Birinci Çocuk	,197	85	,000	,858	85	,000
	İkinci Çocuk	,208	77	,000	,782	77	,000
	Üçüncü Çocuk	,127	24	,200*	,932	24	,106
	Dördüncü ve Sonrası çocuk	,275	13	,008	,822	13	,013

Örneklem sayısından kaynaklı olarak Shapiro Wilk testi incelenmiştir. Normallik testi sonucuna göre sadece fiziksel zorbalık boyutunu üçüncü çocuk için puanının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Diğer puanlara ait dağılımların normal dağılım göstermediği sonucundan kaynaklı olarak parametrik olmayan yöntemlerden analizler Kruskal Wallis testi ile yürütülmüştür.

Tablo 41. Doğum sırasına göre akran zorbalığı puanlarına ait Kruskal Wallis testi

sonuçları						
	Çocuğun Doğum Sırası	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Sözlü	1	85	97,60	16,471	3	0,001
	2	77	87,61			
	3	24	136,79			
	4	13	121,15			
Fiziksel	1	85	95,77	8,895	3	0,031
	2	77	93,90			
	3	24	131,92			
	4	13	104,88			
ZorbalıkToplam	1	85	96,19	10,157	3	0,017
	2	77	92,23			
	3	24	133,02			
	4	13	109,96			

Akran zorbalığı ölçeğine ait toplam ölçek puanının ve alt boyut puanlarının doğum sırasına göre farklılaştıkları görülmektedir. Bu farklılıkları incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin yorumlanmasında ise Bonferonni düzeltmesi kullanılmıştır.

Tablo 42. Akran zorbalığı ölçeği toplam ve alt boyutlarının doğum sırası kategorilerine göre anlamlılıklarının incelenmesi

	Çocuğun Doğum Sırası	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sözlü	1	85	85,41	7259,50	2940,500	-1,173	0,241
	2	77	77,19	5943,50			
Fiziksel	1	85	81,98	6968,00	3232,000	-0,137	0,891
	2	77	80,97	6235,00			
ZorbalıkToplam	1	85	82,83	7040,50	3159,500	-0,381	0,703
	2	77	80,03	6162,50			
Sözlü	1	85	50,15	4262,50	607,500	-3,105	0,002

	3	24	72,19	1732,50			
Fiziksel	1	85	50,88	4324,50	669,500	-2,576	0,010
	3	24	69,60	1670,50			
ZorbalıkToplam	1	85	50,76	4314,50	659,500	-2,648	0,008
	3	24	70,02	1680,50			
Sözlü	1	85	48,05	4084,00	429,000	-1,345	0,179
	4	13	59,00	767,00			
Fiziksel	1	85	48,92	4158,00	503,000	-0,522	0,602
	4	13	53,31	693,00			
ZorbalıkToplam	1	85	48,60	4131,00	476,000	-0,806	0,420
	4	13	55,38	720,00			
Sözlü	2	77	45,12	3474,50	471,500	-3,754	0,000
	3	24	69,85	1676,50			
Fiziksel	2	77	45,95	3538,50	535,500	-3,119	0,002
	3	24	67,19	1612,50			
ZorbalıkToplam	2	77	45,73	3521,00	518,000	-3,256	0,001
	3	24	67,92	1630,00			
Sözlü	2	77	43,30	3334,00	331,000	-2,052	0,040
	4	13	58,54	761,00			
Fiziksel	2	77	44,97	3462,50	459,500	-0,474	0,635
	4	13	48,65	632,50			
ZorbalıkToplam	2	77	44,47	3424,50	421,500	-0,913	0,361
	4	13	51,58	670,50			
Sözlü	3	24	19,75	474,00	138,000	-0,577	0,564
	4	13	17,62	229,00			
Fiziksel	3	24	20,13	483,00	129,000	-0,864	0,387
	4	13	16,92	220,00			
ZorbalıkToplam	3	24	20,08	482,00	130,000	-0,832	0,405
	4	13	17,00	221,00			

Bonferonni düzeltmesine göre 0,0125 anlamlılık düzeyine göre birinci ve üçüncü sırada doğmuş olan çocuklar ile ikinci ve üçüncü sırada doğmuş olan çocukların hem alt boyut hem de toplam ölçek puanlarına göre aralarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

5. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 43. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre akran zorbalığı puanlarının betimsel istatistikleri

Anne eğitim düzeyi		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
İlkokul	Sözlü	40	0,00	14,00	2,9250	3,68912	1,404	0,374	1,184	0,733
	Fiziksel	40	0,00	29,00	8,1500	8,49600	1,123	0,374	0,204	0,733
	ZorbalıkToplam	40	0,00	43,00	11,0750	11,49445	1,167	0,374	0,488	0,733
Ortaokul	Sözlü	31	0,00	15,00	3,9355	4,91213	1,160	0,421	0,032	0,821
	Fiziksel	31	0,00	27,00	8,5484	7,74527	0,965	0,421	0,083	0,821

	ZorbalıkToplam	31	0,00	42,00	12,4839	12,40127	1,058	0,421	0,043	0,821
Lise	Sözlü	73	0,00	17,00	2,9315	4,03914	1,663	0,281	2,707	0,555
	Fiziksel	73	0,00	32,00	7,8493	7,50309	1,342	0,281	1,537	0,555
	ZorbalıkToplam	73	0,00	49,00	10,7808	11,21166	1,498	0,281	2,164	0,555
Lisans	Sözlü	47	0,00	18,00	4,0213	5,13932	1,358	0,347	0,909	0,681
	Fiziksel	47	0,00	28,00	8,2128	8,45175	1,013	0,347	-0,104	0,681
	ZorbalıkToplam	47	0,00	44,00	12,2340	13,26029	1,160	0,347	0,306	0,681
Yüksek Lisans	Sözlü	8	0,00	3,00	1,1250	1,12599	0,488	0,752	-0,989	1,481
	Fiziksel	8	0,00	6,00	2,7500	2,54951	0,095	0,752	-1,677	1,481
	ZorbalıkToplam	8	0,00	8,00	3,8750	3,56320	-0,015	0,752	-2,027	1,481

Anne eğitim düzeyine göre akran zorbalığı ölçeğinin puanlarının sadece yüksek lisans için sözlü zorbalık ve ortaokul kademesi için fiziksel zorbalık puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Puanların dağılımlarını incelemek için ayrıca normallik testi incelenmiştir.

Tablo 44. Anne eğitim düzeyine göre akran zorbalığı puanları için normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Anne eğitim düzeyi		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	İlkokul	0,224	40	0,000	0,790	40	0,000
	Ortaokul	0,266	31	0,000	0,784	31	0,000
	Lise	0,249	73	0,000	0,754	73	0,000
	Lisans	0,217	47	0,000	0,781	47	0,000
	Yüksek Lisans	0,216	8	,200*	0,882	8	0,197
Fiziksel	İlkokul	0,200	40	0,000	0,844	40	0,000
	Ortaokul	0,210	31	0,001	0,888	31	0,004
	Lise	0,216	73	0,000	0,857	73	0,000
	Lisans	0,186	47	0,000	0,848	47	0,000
	Yüksek Lisans	0,235	8	,200*	0,853	8	0,101
ZorbalıkToplam	İlkokul	0,205	40	0,000	0,849	40	0,000
	Ortaokul	0,225	31	0,000	0,855	31	0,001
	Lise	0,228	73	0,000	0,833	73	0,000
	Lisans	0,192	47	0,000	0,830	47	0,000
	Yüksek Lisans	0,237	8	,200*	0,832	8	0,062

Akran zorbalığı puanlarının alt boyut ve toplam ölçek puanları için anne eğitim düzeyi kategorilerindeki örneklem sayısından kaynaklı olarak Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Tüm puan dağılımlarında sadece yüksek lisans kategorisindeki puanların normal dağılım gösterdiği diğer kategorilerin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre kategorilerdeki puanlar arasındaki farklılıkları incelemek için parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 45. Akran zorbalığı ölçeği anne eğitim düzeyine göre incelenmesi

	Anne eğitim düzeyi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Sözlü	İlkokul	40,00000	97,79000	4,23600	4,00000	0,64500
	Ortaokul	31,00000	54,00000			
	Lise	73,00000	100,86			
	Lisans	47,00000	54,00			
	Yüksek Lisans	8,00000	112,35			
Fiziksel	İlkokul	40,00000	95,22000	3,54100	4,00000	0,73900
	Ortaokul	31,00000	52,50			
	Lise	73,00000	102,49000			
	Lisans	47,00000	52,50000			
	Yüksek Lisans	8,00000	108,52000			
ZorbalıkToplam	İlkokul	40,00000	96,09000	4,68300	4,00000	0,58500
	Ortaokul	31,00000	45,00000			
	Lise	73,00000	102,76000			
	Lisans	47,00000	45,00000			
	Yüksek Lisans	8,00000	111,70000			

Akran zorbalığı puanlarının anne eğitim düzeyine göre kategorilerdeki puanlarının farklılık göstermediği görülmektedir.

6. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 46. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre akran zorbalığı puanlarının betimsel istatistikleri

Baba eğitim düzeyi		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
İlkokul	Sözlü	27,00000	0,00000	16,00000	3,85185	4,92797	1,33815	0,46393	0,82215	0,90267
	Fiziksel	27,00000	0,00000	26,00000	6,37037	8,00552	1,08241	0,46393	0,12671	0,90267
	ZorbalıkToplam	27,00000	0,00000	41,00000	10,22222	12,75610	1,08755	0,46393	0,24080	0,90267
Ortaokul	Sözlü	33,00000	0,00000	17,00000	5,12121	4,68213	0,75578	0,39812	0,46295	0,77460
	Fiziksel	33,00000	0,00000	28,00000	8,27273	7,43418	0,97281	0,39812	0,08289	0,77460
	ZorbalıkToplam	33,00000	0,00000	45,00000	13,39394	11,94241	0,93521	0,39812	0,42053	0,77460
Lise	Sözlü	82,00000	0,00000	14,00000	3,37037	3,52649	1,07087	0,26726	0,46967	0,52989
	Fiziksel	82,00000	0,00000	27,00000	5,79012	5,90702	1,06665	0,26726	0,46600	0,52989
	ZorbalıkToplam	82,00000	0,00000	41,00000	9,16049	9,21200	1,10991	0,26726	0,47888	0,52989
Lisans	Sözlü	51,00000	0,00000	17,00000	4,35294	4,83249	1,26246	0,34300	0,55611	0,68599

	Fiziksel	51,00000	0,00000	28,00000	7,05882	7,29770	1,08773	0,34300	0,20291	0,68599
	ZorbalıkToplam	51,00000	0,00000	45,00000	11,41176	11,79691	1,11250	0,34300	0,22366	0,68599
Yüksek Lisans	Sözlü	6,00000	0,00000	9,00000	2,83333	3,60093	0,79507	1,00000	0,65452	2,00000
	Fiziksel	6,00000	0,00000	25,00000	6,50000	9,64883	1,38140	1,00000	0,35883	2,00000
	ZorbalıkToplam	6,00000	0,00000	34,00000	9,33333	13,07925	1,27536	1,00000	0,18606	2,00000

Tablo 47. Baba eğitim düzeyine göre akran zorbalığı puanları için normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		Sig.
Baba eğitim düzeyi		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	.
Sözlü	İlkokul	0,3622	27	0,0011	27	0,6832	0,003
	Ortaokul	0,277	33	0,0099	33	0,8442	0,003
	Lise	0,3501	81	0	82	0,6878	0,004
	Lisans	0,2952	51	0,0002	51	0,774	0,006
	Yüksek Lisans	0,3916	6	0,245	6	0,7013	0,004
Fiziksel	İlkokul	0,2975	27	0,0129	27	0,7695	0,005
	Ortaokul	0,2085	33	0,0977	33	0,8579	0,005
	Lise	0,344	81	0	81	0,7065	0,001
	Lisans	0,2996	51	0,0001	51	0,7431	0,001
	Yüksek Lisans	0,2854	6	0,6182	6	0,8311	0,001
ZorbalıkToplam	İlkokul	0,2607	27	0,0416	27	0,7534	0,009
	Ortaokul	0,1866	33	0,1769	33	0,8824	0,009
	Lise	0,2901	81	0	81	0,784	0,005
	Lisans	0,2318	51	0,0068	51	0,7933	0,005
	Yüksek Lisans	0,2653	6	0,7057	6	0,7992	0,008

Akran zorbalığı puanlarının baba eğitim düzeyine göre kategorilerdeki puanlarının farklılık göstermediği görülmektedir.

7. Okul öncesi dönemdeki çocukların akran zorbalığına uğrama düzeyleri ölçeğinden aldıkları puanlar ailenin gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Çocukların akran zorbalığına uğrama düzeylerinin aile gelir durumuna göre incelenmesi için kategorilerdeki puan dağılımlarına ait betimsel istatistikler incelenmiştir.

Tablo 48. Akran Zorbalığına uğrama ölçeği puanlarının aile gelir düzeyine göre betimsel istatistikleri

Ailenin gelir düzeyi		N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
6000-12.000 TL	Sözlü	28	0,00	15,00	2,1786	3,68233	2,042	0,441	4,422	0,858
	Fiziksel	28	0,00	27,00	8,1786	8,52036	1,123	0,441	0,324	0,858
	Zorbalık	28	0,00	42,00	10,3571	11,64669	1,362	0,441	1,153	0,858
	Toplam									
12.000-20.000 TL	Sözlü	84	0,00	11,00	2,3929	3,10467	1,427	0,263	1,107	0,520
	Fiziksel	84	0,00	24,00	6,2262	5,26262	1,204	0,263	1,468	0,520
	Zorbalık	84	0,00	32,00	8,6190	7,79543	1,160	0,263	0,772	0,520
	Toplam									
20.000-30.000 TL	Sözlü	58	0,00	18,00	4,1552	5,26758	1,209	0,314	0,358	0,618
	Fiziksel	58	0,00	32,00	8,7931	8,93791	0,804	0,314	-0,526	0,618
	Zorbalık	58	0,00	49,00	12,9483	13,95786	0,939	0,314	-0,279	0,618
	Toplam									
30.000 ve üzeri TL	Sözlü	29	0,00	17,00	5,1034	5,19165	1,011	0,434	-0,022	0,845
	Fiziksel	29	0,00	31,00	10,6897	10,19490	0,756	0,434	-0,892	0,845
	Zorbalık	29	0,00	48,00	15,7931	15,06979	0,848	0,434	-0,581	0,845
	Toplam									

Akran zorbalığı puanına göre gelir kategorilerinde fiziksel ve Akran zorbalığı ölçeğinin toplam puanının hem 20.000-30.000 TL kategorisinde hem de 30.000 ve üzeri TL kategorisindeki değerlerinin çarpık olmadığı diğer kategorilerin ise çarpık dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda normallik testi sonuçları da incelenmiştir.

Tablo 49. Ailenin gelir düzeyine göre akran zorbalığı puanları için normallik testi

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Ailenin gelir düzeyi	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Sözlü	6000-12.000 TL	,330	28	,000	,669	28	,000
	12.000-20.000 TL	,241	84	,000	,769	84	,000
	20.000-30.000 TL	,279	58	,000	,786	58	,000
	30.000 ve üzeri TL	,232	29	,000	,852	29	,001
Fiziksel	6000-12.000 TL	,208	28	,003	,837	28	,001
	12.000-20.000 TL	,208	84	,000	,886	84	,000
	20.000-30.000 TL	,200	58	,000	,865	58	,000
	30.000 ve üzeri TL	,221	29	,001	,858	29	,001
ZorbalıkToplam	6000-12.000 TL	,187	28	,013	,825	28	,000
	12.000-20.000 TL	,210	84	,000	,876	84	,000
	20.000-30.000 TL	,242	58	,000	,845	58	,000
	30.000 ve üzeri TL	,237	29	,000	,866	29	,002

Örneklem sayısı 30 dan az olduğu için Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Bu istatistik değerlerine göre tüm dağılımların normal sınırlar dışında olduğu görülmektedir. Betimsel istatistiklerde de çarpıklık değerleri bir puan dağılımının en az bir kategorisi için

normal dağılmadığından akran zorbalığı puanlarının kategorilere göre dağılım sonuçları Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo 50. Akran zorbalığı ölçeği puanlarının ailenin düzeyine göre incelenmesi

	Ailenin gelir düzeyi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Sözlü	6000-12.000 TL	28	81,68	10,179	3	0,017
	12.000-20.000 TL	84	93,64			
	20.000-30.000 TL	58	106,23			
	30.000 ve üzeri TL	29	123,66			
Fiziksel	6000-12.000 TL	28	99,84	2,434	3	0,487
	12.000-20.000 TL	84	94,12			
	20.000-30.000 TL	58	102,16			
	30.000 ve üzeri TL	29	112,86			
ZorbalıkToplam	6000-12.000 TL	28	94,98	4,176	3	0,243
	12.000-20.000 TL	84	94,11			
	20.000-30.000 TL	58	101,70			
	30.000 ve üzeri TL	29	118,50			

Sonuçlara göre sadece sözlü zorbalık alt boyut puanlarının aile gelir düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi kategoriler arasında anlamlı düzeyde olduğunu görmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 51. Akran zorbalığı alt boyutu ve toplam ölçek puanının ailenin gelir düzeyi kategorilerine göre ikili karşılaştırılması

	Ailenin gelir düzeyi	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Sözlü	6000-12.000 TL	28	50,71	1420,00	1014,000	-1,150	0,250
	12.000-20.000 TL	84	58,43	4908,00			
Sözlü	6000-12.000 TL	28	36,68	1027,00	621,000	-1,859	0,063
	20.000-30.000 TL	58	46,79	2714,00			
Sözlü	6000-12.000 TL	28	23,29	652,00	246,000	-2,658	0,008
	30.000 ve üzeri TL	29	34,52	1001,00			
Sözlü	12.000-20.000 TL	84	67,96	5708,50	2138,500	-1,283	0,199
	20.000-30.000 TL	58	76,63	4444,50			
Sözlü	12.000-20.000 TL	84	52,25	4389,00	819,000	-2,700	0,007
	30.000 ve üzeri TL	29	70,76	2052,00			
Sözlü	20.000-30.000 TL	58	41,81	2425,00	714,000	-1,169	0,242
	30.000 ve üzeri TL	29	48,38	1403,00			

Bulgulara göre 6000-12.000 TL ile 30.000 ve üzeri TL gelire sahip olan ailelerin puanları arasında ve 12.000-20.000 TL ile 30.000 ve üzeri TL kategorisine ait puanların dağılımları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.

4.3 Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

1- Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 52. Tüm puanlara ait dağılımlar

	N	Min.	Max.	Ort.	S.s.	Çarpıklık	Çarpıklık Hatası	Basıklık	Basıklık Hatası
Olumsuzluk	199	15,00	56,00	29,1407	8,97754	0,486	0,172	-0,490	0,343
DuyguDüzenleme	199	10,00	32,00	24,1055	4,82250	-0,179	0,172	-0,576	0,343
DD_Toplam	199	40,00	74,00	53,2462	7,40698	0,713	0,172	-0,173	0,343
Sözlü	199	0,00	18,00	3,2714	4,34808	1,526	0,172	1,650	0,343
Fiziksel	199	0,00	32,00	7,8995	7,85988	1,167	0,172	0,535	0,343
ZorbalıkToplam	199	0,00	49,00	11,1709	11,79329	1,295	0,172	0,929	0,343

Duygu düzenleme ölçeğine ait toplam ve alt boyut puanları normal dağılım gösterirken akran zorbalığı ölçeğine ait puanların toplam ve alt boyutlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Dolayısı ile Duygu düzenleme ölçeklerinin alt boyutları ve toplam boyut arasında korelasyon incelenirken pearson korelasyon katsayısı, akran zorbalığının alt boyutu ve toplam ölçek boyutu arasındaki korelasyon için Sperman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca duygu düzenleme ve akran zorbalığı ölçekleri arasındaki ilişkiyi incelenirken Sperman ilgileşim katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 53. Duygu düzenleme ve alt boyutları arasındaki ilişki

	Olumsuzluk	DuyguDüzenleme	DD_Toplam
Olumsuzluk	1		
DuyguDüzenleme	-,566**	1	
DD_Toplam	,844**	-,035	1

Pearson korelasyon katsayısına göre duygu düzenleme ölçeğinin alt boyut ve toplam ölçek boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde olumsuzluk ve duygu düzenleme alt boyutları arasında $r=-0,566$ ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda olumsuzluk alt boyutu ile toplam ölçek puanı arasındaki ilişki $r=0,844$ ve anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Tablo 54. Akran zorbalığı ölçeğinin alt boyutları ve Duygu düzenleme ölçeği puanları ile ilişki

		Olumsuzluk	DuyguDüzenleme	DD_Toplam	Sözlü	Fiziksel	ZorbalıkToplam
Spearman's rho	Sözlü	,703**	-,354**	,590**	1,000	,803**	,893**
	Fiziksel	,646**	-,298**	,569**		1,000	,979**
	ZorbalıkToplam	,695**	-,335**	,600**			1,000

Akran zorbalığı ölçeğinin kendi alt boyutları ile aralarındaki ilişki incelendiğinde; fiziksel zorbalık ile sözlü zorbalık arasında 0,803 düzeyinde; sözlü zorbalık ile zorbalık ölçeğinin toplam puanı arasında 0,893 düzeyinde; fiziksel zorbalık ile ölçeğin toplam boyutu arasında 0,979 düzeyinde ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin anlamlı düzeyde oldukları görülmektedir. Akran zorbalığı ile duygu düzenleme puanları arasındaki ilişki incelendiğinde sözlü zorbalık puanı ile sırasıyla olumsuzluk alt boyutu arasında 0,703, duygu düzenleme alt boyutu ile -0,354 ve toplam duygu düzenleme ölçek puanı ile 0,590 düzeyinde ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin hepsi anlamlı olup sözlü zorbalığın artması olumsuzluk boyutunda ve duygu düzenleme toplam puanında da artışa sebep olurken duygu düzenleme alt boyutu puanlarında azalmaya sebep olmaktadır. Fiziksel zorbalık alt boyutu puanı ile olumsuzluk alt boyutu arasında 0,646, duygu düzenleme alt boyutu ile -0,298 ve toplam duygu düzenleme ölçek puanı ile 0,569 düzeyinde ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerinde hepsi anlamlı olup fiziksel zorbalığın puanını artması olumsuzluk boyutunda ve duygu düzenleme toplam puanında da artışa sebep olurken duygu düzenleme alt boyutu puanlarında azalmaya sebep olmaktadır. Toplam akran zorbalık puanı ile olumsuzluk alt boyutu arasında 0,695, duygu düzenleme alt boyutu ile -0,335 ve toplam duygu düzenleme ölçek puanı ile 0,600 düzeyinde ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkilerinde hepsi anlamlı olduğu görülmekte olup bu puan için de zorbalığın toplam puanını artması olumsuzluk boyutunda ve duygu düzenleme toplam puanında da artışa sebep olurken duygu düzenleme alt boyutu puanlarında azalmaya sebep olmaktadır. Genel olarak toplam puanlar arasında ilişkinin 0,600 olduğu dolayısıyla anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeylerini tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi meydana çıkarmak için ulaşılmış olan bulgulara göre, sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir. Yine bu bölümde ileride gerçekleştirilebilecek araştırmalara ve araştırmacılara yönelik önerilere alan yazına değerli katkılarda bulunmaları amacıyla yer verilmiştir.

5.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine İlişkin Sonuç ve Yorum

5.1.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizlerin sonucunda, yaş grupları arasında duygu düzenleme becerileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgu, yaş grupları arasında duygu düzenleme becerilerine yönelik anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçlar veren araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Bayındır ve diğerleri (2018), duygu düzenleme becerilerinin çocukların yaşına göre değişmediğini belirlemiştir. Alan yazında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Acar vd., 2019; Andı, 2014; Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu, 2017; Grabell vd., 2015). Ayrıca, alan yazında okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz (2020), 61-72 aylık çocukların okul öncesi duygu düzenleme becerilerinin, 48-60 aylık çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durum, çocukların yaşları ilerledikçe duygu düzenleme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Araştırmalar, 3 yaşından başlayarak 6 yaşına kadar olan çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin giderek arttığını ortaya koymaktadır (Bayındır vd., 2017; Cole vd., 2009; Onchwari ve Keengwe, 2011).

5.1.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler, cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, erkek çocukların olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanlarının kız çocuklardan daha yüksek olduğu, ancak kız çocukların duygu düzenleme alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Erkek çocukların olumsuzluk alt boyutundan ve toplam ölçek puanından daha yüksek puanlar alması, erkek çocukların olumsuz duyguları (öfke, üzüntü, kaygı vb.) daha yoğun yaşadıklarını veya bu duyguları ifade etmede daha fazla zorlandıklarını gösterebilir. Bu durum, erkek çocukların duygusal zorluklarla başa çıkma

konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini düşündürmektedir. Kız çocukların duygu düzenleme alt boyutundan daha yüksek puanlar alması, kız çocukların duygularını tanıma, anlama ve yönetme konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum, kız çocukların duygusal farkındalıklarının daha yüksek olduğunu veya duygularını ifade etmek ve başkalarından destek almak konusunda daha istekli olduklarını düşündürülebilir. Bu bulgular, okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, daha önce yapılan araştırmalarla uyumlu olup, kız çocuklarının duygularını tanıma, ifade etme, anlama ve yönetme konusunda erkek çocuklara göre daha yetkin olduklarını desteklemektedir (Çalışkan ve Özyurt, 2020; Fırat, 2020; Dereli, 2016). Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşması konusunda alan yazında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar kız çocuklarının lehine sonuçlar ortaya koyarken, erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Tanrıbuyurdu (2012), okul öncesi dönemdeki erkek çocukların olumlu duyguları ifade etme becerilerinin kız çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu tespit etmiştir. Kurbet'in (2010) yaptığı çalışmanın bulguları ile araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, çocukların cinsiyetlerine göre duygu düzenleme puanlarında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark, kızların duygu düzenleme puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olması şeklinde gözlemlenmiştir. Harrington ve diğerlerinin (2020), çalışmalarında ulaştıkları sonuca göre daha büyük yaştaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin, daha küçük yaştaki çocuklara göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Eisenberg ve diğerleri (1997) de 4-6 yaş aralığındaki erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklardan daha iyi olduğunu belirtmektedir. Bu farklılıklar, duygu düzenlemenin farklı boyutlarının incelenmesi, yaş grupları, kültürel farklılıklar ve örneklem özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Alan yazında, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Acar vd., 2019; Flanders vd., 2010; Köse, 2019; Pons vd., 2003; Tekfidan, 2023; Yaman, 2018; Yurdaışık, 2023).

5.1.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda duygu düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Kardeş sayısı arttıkça olumsuz duyguların arttığı, ancak duygu düzenleme becerilerinin bundan etkilenmediği görülmektedir. Bu durum, kardeş sayısının fazla olduğu ailelerde çocukların duygusal ihtiyaçlarına daha fazla

dikkat edilmesi ve olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine destek olunması gerektiğini vurgulamaktadır. Alan yazında, kardeş sayısının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. İlgar ve Akbaba (2017)'nin araştırmasında, çocukların kardeş sayısı arttıkça duygu düzenleme becerilerinin azaldığı tespit edilmiştir. Buna karşın, Kurt (2015)'un çalışması, 60-72 aylık çocukların duygusal becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Yılmaz (2020) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise, kardeş sayısının okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini doğrudan etkilemediği bulunmuştur. Bu çalışma, çocukların tek çocuk, iki kardeşli, üç kardeşli veya daha fazla kardeşe sahip olmasının, duygularını tanıma, anlama ve yönetme becerileri üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

5.1.4. Doğum Sırası Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, doğum sırasının çocukların olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanları üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle ikinci ve üçüncü sırada doğan çocukların, birinci ve dördüncü sırada doğan çocuklar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca doğum sırası arttıkça puanlarında arttığı görülmüştür. Bu durum, doğum sırasının çocukların duygusal deneyimleri ve düzenleme biçimleri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Yeşildaş (2018), ilk ve ortanca çocukların duygu düzenleme becerilerinin son çocuklardan daha düşük olduğunu bulmuştur. Ertürk Kara ve Gönen (2015) ise 4-6 yaş arasındaki çocuklar arasında üçüncü çocukların olumlu duygu alt boyutundaki puanlarının, birinci ve ikinci çocuklardan daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Filiz (2011)'in yaptığı çalışmada, az kardeşi olan çocukların benlik saygısı, çok kardeşi olanlara göre daha yüksektir. Kardeş sayısı arttıkça, ebeveynlerin çocuklarına ayırdıkları zaman azalmakta ve çocuklar duygu ve düşüncelerini daha sınırlı bir ortamda ifade etmektedirler. Ancak başka çalışmalar incelendiğinde, doğum sırasının okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerilerini doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde Omrak (2019) ve Özkan (2019), çocukların duygu düzenleme becerilerinin, çocukların duygusal becerilerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. İlk, orta veya son çocuk olmak, çocukların duygularını tanıma, anlama ve yönetme becerileri üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir fark yaratmamaktadır (Yılmaz, 2020).

5.1.5. Anne- Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler, anne eğitim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerilerini etkilemediğini, ancak baba eğitim düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygu düzenleme puanlarında belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu durum, baba eğitim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, babaların duygusal gelişimdeki rolünü vurgularken, eğitim düzeyinin bu rolü nasıl etkileyebileceğine dair ipuçları sunmaktadır. Fırat (2018) ise 4-8 yaş aralığındaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin annelerin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ancak alan yazında yapılan diğer çalışmalar, annenin eğitim düzeyinin çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, Gökşen (2019)'in çalışmasında, lisansüstü eğitim almış annelerin çocuklarının, diğer eğitim seviyelerinden annelerin çocuklarına göre daha gelişmiş duygu düzenleme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. İlgar ve Akbaba (2017) çalışmasının sonuçları ise annenin eğitim düzeyinin okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerini etkileyebileceğini desteklemektedir. Kapçı ve diğerleri (2009) çalışmasında, annenin eğitim seviyesinin düşük olmasının, çocukların duygu düzenleme becerileri açısından bir dezavantaj teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. Ailenin Gelir Durumu Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, gelir düzeyi ile olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Gelir düzeyinin çocukların olumsuz duyguları ve genel duygu düzenleme becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle, düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha yüksek olumsuzluk ve toplam duygu düzenleme puanlarına sahip olması, bu çocukların daha fazla duygusal zorluklarla karşılaşabileceğini ve bu zorluklarla başa çıkmada daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceğini düşündürmektedir. Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarıyla yürütülen çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir (Ellis vd., 2014; Mehmetoğlu Yontar, 2019). Yılmaz (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile ailelerinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

5.2. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Akran Zorbalığına Uğrama Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Yorum

5.2.1. Yaş Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, fiziksel zorbalık ve toplam akran zorbalığı puanları yaş grupları arasında farklılık göstermezken, sözlü zorbalık puanlarının 6 yaş grubunda daha yüksek olduğu görülmektedir. İleri (2019) 48-60 aylık ve 61 ay ve üzeri çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, yaş ilerledikçe akran şiddetine maruz kalma eğiliminde hafif bir artış olduğunu tespit etmiştir. Akran zorbalığı ve akran ilişkileri üzerinde yaş değişkeninin etkisini inceleyen araştırmalar, farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Karadaş (2021), yaş değişkeni ile akran ilişkileri ve akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu durum, yaştan akranlar arasındaki etkileşimi belirleyen tek faktör olmadığını düşündürmektedir. Sarı (2007) ise 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki çocuklara göre çevrelerine daha iyi uyum sağladığını tespit etmiştir. Ancak bu bulgu, yaştan akran zorbalığı üzerindeki etkisini doğrudan kanıtlamamaktadır. Zira zorbalık, yaştan yanı sıra kişilik, aile yapısı, okul ortamı gibi birçok faktörden etkilenebilir. Yurdakul (2023), araştırmasında, akran zorbalığının okul öncesi eğitim döneminde görülmediği, ancak okul çağında özellikle ortaokul seviyesinde yoğunlaştığı, ortaöğretim seviyesine geçildiğinde ise azaldığı sonucuna varmıştır.

5.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, akran zorbalığının cindiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Erkek çocukların akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı bulunmuştur. Literatürde, bu bulguları destekleyen ve erkek çocukların kız çocuklara göre akran zorbalığına daha sık maruz kaldığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Özellikle Hoertel ve diğerleri (2011) ile Griezelle ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmalar, bu konuda önemli bulgular sunmuş ve erkek çocukların akran zorbalığına maruz kalma oranlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, erkek çocukların fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kalma eğiliminde olmaları veya kız çocukların zorbalığı farklı şekillerde deneyimlemeleri gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Ayas ve Pişkin'in (2011) çalışması, erkek çocukların hem zorbalık yapma hem de zorbalığa uğrama konusunda kız çocuklara göre daha yüksek oranlara sahip olduğunu göstermektedir. Kartal (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının erkek çocuklarının daha sık zorbalık yapma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. İleri (2019) erkek çocukların kız çocuklara göre akran şiddetine maruz kalma konusunda daha yüksek puanlar almalarına rağmen, bu farkın

istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Okul öncesi dönemdeki erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği ve akran zorbalığına daha fazla maruz kaldığı, birçok araştırmada ortaya konmuştur (Chapell vd., 2006; Gülay, 2008; Uysal, 2010). Ancak bu durumun altında yatan nedenler çeşitlilik gösterebilir ve daha fazla araştırma gerektirmektedir. Erdem (2018) yaptığı araştırmada tam tersi olarak çocukların zorbalığa karşı uyguladıkları stratejilerde, erkek ve kız çocukları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Akduman (2010), erkek çocukların fiziksel zorbalığı, kız çocukların ise sözel saldırganlığı tercih ettiğini tespit etmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin zorbalık türünü etkilediğini düşündürmektedir.

5.2.3. Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, kardeş sayısı ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle 3 ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların, 2 ve daha az kardeşe sahip olanlara göre hem sözel hem de fiziksel zorbalıkta daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda, 1 ve 4+ kardeşe sahip olanlar arasında da sözel ve toplam akran zorbalığı puanları açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eslea ve Smith (2000) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çok sayıda kardeşe sahip olmanın zorbalık yapma sıklığını artırdığı ve zorbalık yapma sıklığı arttıkça akran zorbalığına maruz kalmanın da artabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İkiz ve Öztürk Samur (2016), kardeş sayısı arttıkça çocuklarda görülen istenmeyen bazı davranışların arttığını belirterek, bu durumun ailelerin çocuklarına yaklaşım tarzı, cinsiyet farklılıkları ve kardeşler arası kaynak paylaşımı gibi faktörlerden kaynaklanabileceğini açıklamaktadır. Akran zorbalığı ve akran ilişkilerinin kardeş sayısı değişkeninden etkilenmediği yönündeki bulgular, Karadaş (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Alisinaoğlu ve Kesicioğlu'nun (2010) çalışması, kardeş sayısının okul öncesi çocukların davranış sorunları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

5.2.4. Doğum Sırası Değişkenine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda doğum sırası ile akran zorbalığı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Özellikle ikinci ve üçüncü sırada doğan çocukların, birinci ve dördüncü sırada doğan çocuklara göre daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığı veya zorbalık yaptıkları gözlenmiştir. Doğum sırası değişkeni ile ilgili Seven (2007), Şen (2009) ve Uysal (2011) gibi araştırmalar ise çocukların zorbalık ve saldırganlık gibi sosyal davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Dizman'ın (2003) çalışmasında,

çocukların saldırganlık düzeylerinin doğum sırasına göre değiştiği ve ilk çocuklarda bu düzeyin daha düşük olduğu bulunmuştur. İlk çocukların, ailede büyük kardeş olarak daha fazla sorumluluk ve iletişimle yetiştirilmeleri, diğer çocuklara göre daha az saldırgan davranış göstermelerine yol açmaktadır. Küçük çocukların ise duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının daha yoğun olması, bu çocukların ortanca çocuklara nazaran daha az saldırgan davranışlar sergilemelerine sebep olabilir. Ayrıca, ortanca çocukların daha az sorumluluk ve yetişkinlik rolü üstlenmeleri, küçük çocuklardan sonra gelen ihtiyaçlara odaklanmaları nedeniyle diğer kardeşlerinden daha yüksek saldırganlık eğilimlerine sahip oldukları belirlenmiştir.

5.2.5. Anne- Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, babanın eğitim düzeyinin çocukların akran zorbalığına maruz kalma veya zorbalık yapma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Gülay (2008) yaptığı çalışmada, annenin eğitim düzeyinin çocuğun akran zorbalığına maruz kalma durumunu etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, akranları tarafından daha fazla tercih edildiği ve böylece daha az akran zorbalığına uğradığı belirlenmiştir. İleri (2019) babanın eğitim düzeyinin, çocuğun akran zorbalığına maruz kalma riski üzerinde etkili olabileceğini tespit etmiştir. Özellikle, babası ortaokul mezunu olan çocuklar, diğer eğitim düzeyindeki babaların çocuklarına göre akran zorbalığına daha fazla maruz kalmaktadır. Bu durum, babanın eğitim düzeyinin düşük olmasının, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkileyebileceği ve bu nedenle çocuğun akran zorbalığına karşı daha savunmasız hale gelebileceği şeklinde yorumlanabilir. Perren ve diğerleri (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, ebeveynlerinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların akran zorbalığına maruz kalma riskinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum, düşük eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini desteklemede yetersiz kalabileceği veya çocuklarına zorbalıkla başa çıkma becerilerini öğretemeyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, düşük eğitilmiş ebeveynlerin yaşadığı sosyoekonomik zorluklar da çocukların zorbalığa maruz kalma riskini artırabilir. Avcı ve diğerleri (2019), ailedeki eğitim düzeyi düştükçe çocukların hem akran zorbalığına maruz kalma hem de zorbalık uygulama eğilimlerinin arttığını tespit etmiştir. Bu durum, düşük eğitim düzeyinin aile içi iletişim ve çocuk yetiştirme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nagin ve Tremblay'ın (2001) çalışması ile Dizman'ın (2003) araştırması, anaokulunda yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık sergileyen erkek çocukların çoğunun düşük öğrenim düzeyine sahip annelere sahip olduğunu ortaya

koymuştur. Bu çocukların ilerleyen yıllarda da benzer saldırgan davranışları sürdürdükleri gözlemlenmiştir.

Gülay (2008) ise anne-baba eğitim düzeyinin çocukların yardımseverlik, hiperaktivite ve diğer sosyal davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Bu farklılık, araştırma yöntemleri, örneklem grubu ve ölçülen değişkenlerdeki farklılıklardan kaynaklanabilir.

5.2.6. Ailenin Gelir Durumu Değişkeni Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yapılan analizler sonucunda, gelir düzeyi ile hem olumsuzluk alt boyutu hem de toplam duygu düzenleme puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyinin çocukların hem olumsuz duyguları deneyimleme düzeylerini hem de genel duygu düzenleme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarının, yüksek gelirli ailelerin çocuklarına göre daha fazla olumsuz duygu yaşadıkları ve duygularını düzenlemede daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Sarıtaş'ın (2006) çalışmasında, ekonomik olarak dezavantajlı ailelerdeki çocukların zorba davranışlarına daha sık rastlandığı belirtilmektedir. Öte yandan, Demaray ve Malecki'nin (2003) araştırmasında ailenin ekonomik durumu ile çocuğun zorba davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ekonomik durumun fiziksel zorbalıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir; gelir düzeyi yüksek öğrencilerin ekonomik durumu kötü olan öğrencilere fiziksel zorbalık uyguladıkları gözlemlenmiştir (Ayık, 2014; Can, 2007).

5.3. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yapılan analizler sonucunda, duygu düzenleme ve akran zorbalığı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle, olumsuzluk ve akran zorbalığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Olumsuz duyguların akran zorbalığına maruz kalma veya zorbalık yapma riskini artırabileceğini ve akran zorbalığının da duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Calkins ve diğerlerinin (1999) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, duygu düzenlemenin çocukların akranlarıyla geliştirdiğı sosyal davranışları olumlu yönde etkilediğı sonucuna varmışlardır. Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar, olayları filtreleyerek akranlarıyla daha fazla iş birliğı yapmaktadırlar. Kayhan-Aktürk (2015), araştırmasında, duygu düzenleyememe ile akranlarına karşı saldırgan davranış sergileme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu durum ise çocukların duygu düzenleyememesi ile saldırgan davranışlarının birlikte arttığını ve azaldığını göstermektedir.

Kim ve Cicchetti (2010)'nin 6-12 yaş arası çocuklarla gerçekleştirdiği uzunlamasına araştırma, düşük duygu düzenleme becerisinin dışı vurulan problem davranışlarıyla ilişkili olduğunu ve bu durumun uzun vadede çocuğun akran reddine maruz kalmasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışma, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha fazla kabul gördüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, çocuğun duygu düzenleme becerisi hem akran ilişkileri için hem de ileriye dönük psikolojik durumu açısından son derece önemlidir. English ve diğerleri (2012), duygu düzenlemenin akranlarla sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırmada, duyguları bastırma ve olayı yeniden değerlendirme gibi duygu düzenleme stratejilerinin gelecekteki sosyal ilişkilere olan etkisi ele alınmıştır. Sonuç olarak, duygularını bastıran grupların okul döneminde zayıf sosyal ilişkiler geliştirdiği ve daha az yakın arkadaşlıkları olduğu görülürken; olayı yeniden değerlendirerek duygularını sağlıklı şekilde ifade eden grupların daha güçlü sosyal ilişkiler kurduğu ve daha iyi bir sosyal konum elde ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular, duygu düzenleme becerisinin bireyin sosyal ilişkilerini uzun vadede nasıl etkilediğini göstermektedir. Duygu düzenleme becerisine sahip olmanın, kişinin akranları tarafından kabul görmesine ve gelecekteki sosyal ilişkilerini geliştirmesine katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

5.4. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara, öğretmenlere ve politika yapıcılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılara, araştırmada incelenen değişkenler dışında; okul türü, çocuğun okula devam süresi gibi değişkenler açısından incelemesi önerilmektedir.
- Araştırma, 5 yaş ve 6 yaş çocuklarla sınırlıdır. Araştırmacılar tarafından daha farklı yaş grubu ile duygu düzenleme becerisi ve akran zorbalığına uğrama düzeyi arasındaki ilişki incelenebilir ve sonraki yaşlarda bu ilişkiyi incelemek adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

5.4.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen oyunlar, etkinlikler ve materyaller kullanılmalı ve okul ortamında pozitif bir iklim yaratılmalı, çocukların birbirlerine saygı duymaları ve empati kurmaları sağlanabilir.

- Okul öncesi dönemdeki çocuklara akran zorbalığını önlemeye yönelik etkinlikler geliştirilebilir ve bu etkinliklerde çocukların duygusal ifade becerilerini geliştirmeye ve şiddet içermeyen iletişim yollarını öğrenmelerine odaklanılabilir.
- Çocuklara zorbalığın ne olduğu, nasıl başa çıkılacağı ve zorbalığa uğrayanlara nasıl yardım edileceği konusu etkinliklerle (yaratıcı drama, hikâye vb.) desteklenebilir.
- Ailelerle işbirliği içerisinde, çocukların evde ve okulda duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

5.4.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında duygu düzenleme becerilerini destekleyici programlar oluşturulmalı ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi önerilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında zorbalıkla mücadele politikaları oluşturulup uygulanabilir. Öğretmenlere zorbalığı tanıma, önleme ve müdahale etme konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, I. H., Veziroğlu Çelik, M., Çelebi, Ş., İngeç, D., ve Kuzgun, S. (2019). Parenting styles and Turkish children's emotion regulation: The mediating role of parent-teacher relationships. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00390-y>
- Acar, T. (2009). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler*. [Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum (Kartepi İlçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Adams, J. L. (2008). Preschool aggression within the social context: a study of families, teachers, and the classroom environment. *Unpublished doctoral dissertation, College of Education, Florida State University, Florida, USA*.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 93-110.
- Akduman, G. (2010). 7-14 Yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 13-26.
- Alkaya, S. ve Avşar, F., (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikle Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3), 185-191.
- Alsaker F.D. and Gutzwiller-Helfenfinger E. (2009). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten*. In: Jimerson SR, Swearer SM,

Espelage DL. *Handbook of bullying in schools an international perspective*, 1st Edition, New York, Routledge.

Altınbaş, M. (2023). *Hikâye temelli etkinliklerin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Argenbright, G. C. and Edgell, L. A. (1999). *Taking a stand against bullying behaviour: Helping to make our schools safer for all children*. Unpublished manuscript, Chesterfield County Public Schools, Richmond, VA.

Arı, M. ve Yaban E. H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 31. s. 1: 125-141.

Arora, C. M. J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329. <https://doi.org/10.1177/0143034396174002>

Argun, Y. (2007). Anne baba ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile okul öncesi çocukların davranışsal duygusal güçlülüğü ve kendilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 39-50.

Aslan, Ö. M. ve Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 63

- 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.
- Avcı, D., Kaynak, S. ve Selçuk, K. T. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkileri ve belirleyicileri. *Güncel Pediatri Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayık, İ. (2014). *Ortaokullarda şiddet ve okul iklimi arasındaki ilişki Konya ili örneği*. [Yüksek Lisans Tezi], Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Barnes, J. (2014). *Temel biyolojik psikoloji*. (A. Altındağ Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barnow, S. (2020). *Handbuch Emotionsregulation: Zwischen psychischer Gesundheit und Psychopathologie*. Heidelberg: Springer
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A. and Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 327-332. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.003>
- Batum, P. and Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272–294. doi: 10.1007/BF02915236.

- Bayındır, D., Balaban Dağal, A. ve Önder, A. (2018). Türkiye’deki 60-72 aylık çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin ego sağlamlık düzeylerine göre incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 377-400.
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Aksin-Yavuz, E., ve Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers’ social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n2p305>
- 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. (2005). *The bully free classroom over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berk, L. E. (2003). *Development through the lifespan* (3. Baskı). USA: Pearson Education Inc.
- Bernstein, D.A., Roj, E.J., Srull, T.K. and Wickens, C.D. (1991). *Psychology* (Second Ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.
- Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management. *Open Universty Press*, Philadelphia.
- Besnili Z. N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.336085>
- Bredekamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (H. Z. İnan ve T. İnan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık (2014).
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY, US: Guilford.
- Bulgurca S. (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aile Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Calkins, S.D. and Hill, A. (2006). *Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation*. In: *Handbook of Emotion Regulation*. Eds: Gross JJ, Guilford Press, New York, p.229- 248.
- Camodeca, M., A and Coppola, G. (2018). Participant roles in preschool bullying: The impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12320>.
- Can Öztürk, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, Y. (2007). *İlköğretim okullarında şiddet öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin yaklaşımları*. [Yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Caruso, D. R. and Salovey, P. (2010). *Yönetimde duygusal zekâ*. (2. Baskı) İstanbul: Crea Kitap.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., and Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., and Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole, P. M., Martin, S. E. and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper Collins.
- Cooper, D. ve Snell, J.L. (2003). Bullying: Not just a kid thing. *Educational Leadership*, 60(6) 22–25.
- Cowie, H. and Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. McGraw-Hill Education (UK).
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Pers Indiv Dif.*, 24(1): 123-30.
- Crick, N. R., Casas, J. F., and Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. and Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254– 268.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Çalışkan, Z. ve Özyurt, G. (2020). Evaluation of the emotion regulation skill of overweight-obese preschool children and maternal mental well-being. *Erciyes Tıp Dergisi*, 42(1), 84-88. <https://doi.org/10.14744/etd.2019.08068>.
- Çevik B. (2021). *Gerçek tanıklarıyla akran zorbalığı*, 1. Baskı. İstanbul, Sola Unıtas- Sola Kız Yayınevi, 43-58.
- Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Sosyal beceri öğretimi*, Ankara: Kök Yay.
- Darwin, C. R. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: Albemarle.
- Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Deng, X., Sang, B., and Luan, Z. (2013). Up-and down-regulation of daily emotion: An experience sampling study of Chinese adolescents' regulatory tendency and effects. *Psychological Reports*, 113(2), 552-565.
- Denollet, J., Nykliček, I. and Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health J. Denollet, I. Nykliček ve A. J. Vingerhoets (Ed.) *Emotion regulation*. (pp. 3-11). New York: Springer.
- Dereli, E. (2016). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with parent-child relations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 42-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109436.pdf>.

- Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, K. A. and Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. J. Garber ve K. Dodge (Ed.) *The development of emotion regulation and dysregulation*, (3-11). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A. (1991). Emotion and social information processing. in: the development of emotion regulation and dysregulation. Eds: Garber J., Dodge KA., 1 th ed, *Cambridge University Press*, New York, p.159- 181.
- Doménech-Llaberia, E., Jané, M. C., Corbella, T., Ballespí, S., Mitjavila, M. and Canals, J. (2008). Teacher reports of peer aggression in preschool: its relationship to dsm-iv externalizing symptoms. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 433-442.
- Dökmen, Ü. (2008). *Yaşama yerleşmek* (1. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, M. (2024). *36-72 Aylık çocukların annelerinin-babalarının kişilik özelliklerinin ve çocuklarına yönelik ilgilerinin akran zorbalığına göre incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi], Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ecirli, H. ve Gülay Ogelman, H. (2015). Beş-altı yaş çocukları için duygu düzenleme stratejileri ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4 (13), 85-100.
- Egloff, B. (2009). Emotionsregulation. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 714- 722). Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N. and Fabes, R. A. (1992). Emotion and its regulation in early development: *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Eisenberg, N., and Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Champion, C., and Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: an emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236-260.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., and Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Pulkkinen, L. & Caspi, A. (Eds.). *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 46–70). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, P., and Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(4), 642-664. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04227.x>.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Ekman, P. and Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. NYC: Oxford University Press, A.B.D.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. ve Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533-53.
- Elliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. London: Hodder Childrens's Book.
- Elliott, M. (2002). Bullies and victims. M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools (Third edition)* (pp. 1-11). London: Pearson Professional Limited.

- Ellis, B. H., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., and Fisher, P. A. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. *Journal of Child and Family Studies*, 23(6), 965-974. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9752-z>
- English, T., John, O. P., Srivastava, S., and Gross, J. J. (2012). Emotion regulation and peer-rated social functioning: A four- year longitudinal study. *J Res Pers*, 46(6), 780–784.
- Erdem, M. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık algıları ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erden, Ş. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. M.E. Deniz (Ed.), Pegem Yayıncılık. (ss.180-212).
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Erk, A.B. (2019). *Akran zorbalığı*, ikinci Baskı. İstanbul: Ekinoks.
- Ertürk Kara, H. and Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1400>
- Eslea, M. and Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219.
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Fırat, Y. (2018). *Children's resilience, emotion regulation, social competence, and problem behaviors in an at-risk community in Turkey*. [Yüksek Lisans Tezi], Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Filiz, Z. (2011). Determining the parenting styles of university students through discriminant analysis and evaluating its relationship with self esteem. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 124-141.
- Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., and Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence*, 25(4), 357-367. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9297-5>.
- Fleming, M., Towey, K., & Limber, S. P. (2002). *Educational forum on adolescent health: Youth bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Fosco, G. ve M., Grych, J. H. (2012). Capturing the family context of emotion regulation: A family systems model comparison approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557- 578.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime-is it?. *Education and The Law*, 12(1), 9-29.
- Garber, J., and Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Gem, Z. (2018). *Duygu farkındalığı ve duygu mitlerine yönelik ölçüm araçlarının ve duygu düzenlemeye yönelik bütünsel bir müdahale programının geliştirilmesi: bir ön değerlendirme*. [Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir .
- Goleman, D. (2014). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir* (39. Baskı). (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511- 537.

- Gökpınar, G. (2022). *3-6 yaş arasında çocuğu olan babaların duygu düzenleme becerileri ve babalık rolü algısı ile çocuğun duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Grabell, A. S., Olson, S. L., Miller, A. L., Kessler, D. A., Felt, B., Kaciroti, N., Wang, L. and Tardif, T. (2015). The impact of culture on physiological processes of emotion regulation: A comparison of US and Chinese preschoolers. *Developmental Science*, 18(3), 420-435. <https://doi.org/10.1111/desc.12227>
- Grolnick, W. S., McMenamy, J. M. and Kurowski, C. O. (2006). *Emotional Self-Regulation in Infancy and Toddlerhood*. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 3–25). Psychology Press.
- Gross J. (1998). The emerging field of emotion regulation. *Review Of General Psychology* 2, 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation içinde* (s. 3–24). New York: Guilford Press.

- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765–781.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2: 271-299.
- Gülay, H., (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Güneş, E. (2018). *Zorbalık eğilimi, duygusal özerklik ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güvenir, T. 2004. *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., and Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 141-160). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Harlak H. (2007). *Temel iletişim becerileri* (Basic Communication Skills). Adnan Menderes University Pub. no.26. Aydın.
- Harrington, E. M., Trevino, S. D., Lopez, S. and Giuliani, N. R. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion* (Washington, D.C.), 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>.
- Harris, S., and Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Scarecrow Press.
- Hay, D. F., Payne A. and Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Hortaçsu, N. (2003). *İnsan ilişkileri*. Ankara: imge Kitabevi.
- Huitsing, G., van Duijn, MAJ, Snijders, TAB, Alsaker, FD, Perren, S. and Veenstra, R. (2019). Anaokullarındaki kurban-saldırgan ağlarına ilişkin öz, akran ve öğretmen raporları. *Saldırgan Davranış*, 45 (3), 275–286. <https://doi.org/10.1002/ab.21817>
- Hyson, M. and Douglass, A.L. (2019). More than academics: Supporting the whole child. In C.P. Brown, M.B. McMullen & N. File (Eds.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 279-300). USA: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119148104.ch13>
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Newyork: Teachers College Press.
- Ildız, G. İ. (2022). 60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Işık, A. E., ve Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 709-716.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Springer New York, NY.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796-824.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review* 2 (4):363-370.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., and Seidenfeld, A. (2011). *Emotion knowledge, emotion utilization, and emotion regulation. Emotion Review*, 3(1), 44-52. <https://doi.org/10.1177/1754073910380972>
- İçyer, R. (2023). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığına ilişkin okulöncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- İkiz, F.E., Mete Otlı, B., ve İkinci Vural, D., (2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 216-229.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenlemesi ile akran zorbalığına maruz kalma derecesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlgar, L., ve Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381090>.

- Jack, R. E., Garrod, O. G. B. & Schyns, P. G. (2014). dynamic facial expressions of emotion transmit an evolving hierarchy of signals over time. *Current Biology*, 24, 187–192. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>
- Kanetsuna, T. and Smith, P. K. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: a bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence*, 1(3), 5-29.
- Kapçı, E., Uslu, R., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlama ile ilgili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 13-20.
- Kara, İ. ve Sığırtmaç, A. D. (2022). Çocukların duygu düzenleme becerileri ve problem davranışları ile öğretmen ve ebeveynlerinin duygu düzenleme ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 887-908.
- Karacaoğlu, B. (2015). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme becerisi ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Karadaş, S. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kartal H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1): 141-72.

- Kayhan, A. Ş. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of Preschool Childrens Interpersonal Problem Solving Skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342.
- Kleinginna, P. R., and Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379, s.355
- Kim, J., and Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Kochenderfer Ladd, B. and Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization: relations to children's maladjustment. J. Juvonen and S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York, NY: The Guilford Press.
- Koçyiğit, S., Yılmaz, E., ve Sezer, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 209-218.
- Kopp, C. B. (1989). *Regulation of distress and negative emotions: A developmental view*.
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], Bolu İzzet Baysal Üniveristesi, Bolu.

- Kring, A. M., and Sloan, D.M. (2008). *Emotion regulation and psychopathology*. New York: London. The Guildford Press.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, F. K. (2015). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal beceri düzeylerinin ve problem davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuşat, A. (2011). Bedensel ibadetlere psikofizyolojik bir yaklaşım. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 21-36.
- Külcü, D., (2015). *Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Leadbeater, B. J. and Hoglund, W. L. G. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development*, 80(3), 843-859.
- Leahy, R., Tirch, D. and Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy A practitioner's guide*. London: The Guilford Press.
- LeDoux, J. (2006). *Duygusal beyin: duygusal yaşamın gizemli temelleri*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Li, I., Shen, P. S., and Kang, S. S. (2022). Teacher-derived emotional socialization predicts the development of emotion regulation and knowledge in preschool children. *Child & Youth Care Forum*. 51(3), 561-578.

- Macklem, G.L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. 1 nd ed, Springer, Manchester.
- McDougall, W., (1928). “Emotion and feeling distinguished”, içinde: Reymert, M. L., (ed.), *Feelings and Emotions.*, Worcester, MA: Clark University Press.
- McGinnis, E. and Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (revised edition). Champaign, IL: Research Press.
- Mehmetoğlu Yontar, B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mercan, H. ve Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 587-609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meyer, S., Raikes, H.A., Virmani, E.A., Waters, S. and Thompson, R.A. (2014). Parent Emotion Representations and The Socialization of Emotion Regulation in The Family. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 164-173
- Monks, C. (2000). The nature of bullying in early childhood. Unpublished doctoral dissertation, *Goldsmiths College*, University of London, London, England.
- Monks, C., Ortega Ruiz, R and Torrado Val, E. (2002). “Unjustified aggression in preschool”. *Aggressive Behavior*, 28: 458–476.

- Morris, A., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., and Robinson, L. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388
- Nagin, D. S. and Tremblay, R. E. (2001). Parental and Early Childhood Predictors of Persistent Physical Aggression in Boys from Kindergarten to High School. *Arch Gen Psychiatry*, 58(4), 389-394.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons- Morton, B. and Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Ochsner K. N. and Gross J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Olweus, D. and Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. In D. Magnusson and V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective*. New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1987). Bully/victim problems among schoolchildren in Scandinavia. In J. P. Myklebust & R. Ommundsen (Eds.), *Psykologprofesjonen mot 2000: Helsepsykologi, samfunnspsykologi og internasjonale perspektiver: Minneskrift til Bjørn Christiansen* (pp. 395–413). Universitetsforlaget AS.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden MA: Blackwell Publishing.

- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999), *The nature of school bullying: a cross-national perspective, sweden*. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee (Eds.). (pp. 7-27 ve 28-48), London and New York: Routledge
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Omrak, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma örüntüleri ve duygu düzenleme becerilerinin teknoloji kullanımıyla ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onat, F. (2023). *Ebeveynlerin sosyal becerileri ile okul öncesi çocukların zorba-kurban davranışları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi], Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2022). *Akran zorbalığı ve zorbalık türleri*. Ö. Y. Özbek ve P. O. Taneri (Ed.) *Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: Bir kapsayıcı eğitim stratejisi içinde* (s. 1-32). Anı Yayıncılık.
- Özkan, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin sosyal sorun çözme ve çocuklarının olumsuz duygularıyla başetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 278-308). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pekel Uludağı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba / Kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56).
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., and Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353. doi: 10.1111/1467-9450.0035
- Perren, S. (2000). Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status. *Doctoral dissertation, Selbstver.*
- Perren, S., ve Alsaker, F. D., (2006). Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-Victims and Bullies in Kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Phillips Newton, Ann E. (2004). Cyberbullying: When Bullies Follow You Home. , Denton, Texas . (<https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc4581/m1/1/> : erişim tarihi 16 Mayıs 2024), University of North Texas Libraries, UNT Dijital.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pişkin, M. (2006). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M., and Torp, N. (1999). Relations between effective emotional self-regulation, attentional control, and low-income. *Early*

- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- S.,Almqvist, F (2009). “Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 birth cohort study”. *Arch Gen Psychiatry*, 66(9), 1005 –1012.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guildford Press: New York.
- Sala, M. N., Pons, F., Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- Salmivalli C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence* 22(2): 435-459.
- Salmivalli, C. and Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully–victim relationships in middle childhood and early adolescence. K. H. Rubin, W. M. Bukowski and B. Laursen (Ed.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 322-340). New York, NY: The Guilford Press.
- 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>
- Sarak Ö. (2012). *Lise öğrencilerinde sanal zorbalık*. [Yüksek Lisans Tezi], Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sarı, E., (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Schachter, S. and Singer, J. E. (1962) 'Cognition, Social, and Physiological Determinants of Emotional State,' *Psychological Review*, vol. 69, no. 5, pp. 379-99.
- Selekman J, Praeger SG.(2006). *Violence in schools. School Nursing: a comprehensive text*. Philadelphia: FA Davis Company; 919-942.
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Seven, S., (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice Summer*, 51, 477-499.
- Sharp, S., and Smith, P. K. (2003). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Sheppy, S. (2009). *Personal, social and emotional development in the early years foundation stage*. New York: Taylor & Farancis Books.
- Shin, Y. and Kim, H. Y. (2008). Peer victimization in Korean preschool children the effects of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships. *School Psychology International*, 29(5), 590-605.

- Sigelman, C.K. and Rider, E.A. (2018). *Life-span human development*. Boston: Cengage.
- Sipahi ve Tıprıdamaz H., (2008). *İzmir ili Bornova ilçesinde ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı, etkileyen ve eşlik eden faktörler*. [Doktora Tezi], Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: what can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(3), 249- 255.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., and Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Shu, S. and Madsen, K. (2001). *Characteristics of victims of school bullying: developmental changes in coping strategies and skills*. J. Juvonen and S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York, NY: The Guilford Press.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Pegasus Yayınları: İstanbul.
- Sourander, A, Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemela",
- Stephenson, P., and Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (3rd ed.) (pp. 12-25). London: Pearson Professional Limited.
- Stifter, C., and Augustine, M. (2019). *Emotion regulation*. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 405-430). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_16

- Storch EA, Nock MK, Masia WC. and Barlas ME. (2003). Peer victimization and social psychological adjustment in hispanic and African, *American children. J C Fam Stud.*, 12: 439-52.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: from everyday life to theory*. New Jersey: Wiley Press.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland, New Zealand: Oxford
- Swit, C. S. (2018). Early childhood educators' and parents' perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 19-27.
- Şahin, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerileri ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M., (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıbuyurdu, F. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıkulu, İ., Özdiç, N. K. 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>

- Tarshis, T. P. (2010). *Living with peer pressure and bullying*. Infobase Publishing.
- Taştekin, E. (2016). *Ergenlerin arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygısı ile siber zorbalık ve*
- Tatlıhoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 209-231.
- Tattum, D. (1989) 'Bullying – a problem crying out for attention'. *Pastoral Care in Education*, 7(2), 21–5. <http://dx.doi.org/10.1080/02643948909470661>.
- Tekfidan, M. (2023). *Hikâye temelli etkinliklerin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H. H. (2017). *Adölesan gebelerde çocukluk çağı istismarı, duygu düzenleme ve evlilik doyumu*. [Doktora Tezi], Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tepetaş, G. Ş., Akgün, E., ve Altun, S. A., (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *2nd World Conference on Educational Sciences*, (ss.1675-1679). İstanbul, Türkiye.
- Tezcan, H. (2022). *İlkokul Öğrencileri İçin Kapsamlı Bir Zorbalık Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317–337). Blackwell Publishing.
- Thompson, R.A. (1994). emotion regulation: a theme in search of definition. N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations. Monographs of The Society for Research in Child Development* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.

- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J. and Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21(2), 148.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ural, B., ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal-Bayrak, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ünaldı, E. (2017). *Anne babası boşanmış çocuklarda algılanan anne baba tutumlarının akran zorbalığı davranışı ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Viding, E., Simmonds, E., Petrides, K. V. and Frederickson, N. (2009). The contribution of callous-unemotional traits and conduct problems to bullying in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 471-481.
- Vitulic, H. S. ve Prosen, S. (2015). Coping and emotion regulation strategies in adulthood: specificities regarding age, gender and level of education. *Journal for general social issues*, 25(1), 43-62.
- West D.J. and Farrington D.P. (1977). *The Delinquent Way of Life*. London: Heinemann.

- West, A. & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. 4, 73-75.
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., and Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34-55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109>.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. [Yüksek Lisans Tezi], Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. 40. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşildaş, F. B. (2018). *Okul öncesi çocuklarda kaygının ebeveyn-çocuk ilişkisine yönelik değişkenler açısından değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım U. (2022). *Ergenlerin bilişsel esneklikleri ile akran zorbalığı ve mağduriyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi], Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, A., (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. [Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/164698> sayfasından erişilmiştir.

- Yılmaz, H. (2020). *Okul öncesi duygu düzenleme ölçeği'nin geliştirilmesi ve annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini yordayıcılığı*. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yorgun Yaşar, E., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi dönemdeki korunmaya muhtaç çocukların akran şiddetine maruz kalma durumları üzerine bir inceleme. *Pearson Journal*, 5(7), 279–293. <https://doi.org/10.46872/pj.101>
- Young, J. E., Klosko, J. S., and Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Yörük, M. (2016). *3-6 yaş çocuklarının zorbalık davranışları ve zorbalığa maruz kalma durumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- Yurdakul, S. (2023). *Çocuk kitaplarına yansıyan akran zorbalığı üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yurdaışık, Ö.E. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul İzni



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu

Sayı : E-50704946-100-308464
Konu : Etik Kurul Kararı

22.06.2023

Sayın Ebrunur GÜREL

Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kuruluna yapmış olduğunuz **23_06_25** numaralı başvurunuz incelenmiş ve kurulumuz tarafından **"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Akran Zorbalığına Uğrama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı araştırmanızın bilimsel araştırma etiği ilkeleri açısından uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Murat BURSAL
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCNS0H566 Pin Kodu :27632

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Adres : Sivas Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Telefon:03462191313 Faks:0 346 219 1110

e-Posta:egitimmedk@cumhuriyet.edu.tr Web:egitimbilenst.cumhuriyet.edu.tr

Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ahmet YILDIRIM

Unvanı: Memur



Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Öğretmenim;

Bu çalışma “Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akran zorbalığına uğrama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bize vermiş olduğunuz bilgiler bu çalışma dışında hiçbir alanda kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya katılımınız durumunda soruları cevaplamanız 15 dakika sürecektir. Süreçte sorulara vereceğiniz yanıtların gerçeğe uygun, samimi yanıtlar olmasının güvenilir sonuçlar açısından önemli olduğunu hatırlatmak isterim. Çalışmaya katılımınızla birlikte çocukların eğitiminde alana sağlayacağınız kıymetli katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla;

Ebrunur GÜREL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi ABD Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

Çocuğun Yaşı:

Çocuğun Cinsiyeti:

☐ Kız ☐ Erkek

Kardeş Sayısı:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri

Çocuğun Doğum Sırası:

☐ İlk çocuk ☐ İkinci çocuk ☐ Üçüncü çocuk ☐ Dördüncü çocuk ve sonrası

Anne baba eğitim düzeyi:

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Yüksek Lisans

Ailenin gelir düzeyi:

() 6.000-12.000 TL () 12.200-20.000 TL () 20.000-30.000 TL () 30.000 ve üzeri TL

Ek 3. Duygu Düzenleme Ölçeği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları öğrencinizde ne sıklıkla gözlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

	HİÇBİR ZAMAN/ NADİRE N	BAZE N	SIK SIK	NEREDEY SE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (Örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kırgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

Ek 4. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu

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

0 Sınıfımda **Hiç** Görülmez

1 Sınıfımda **Nadiren** Görülür

2 Sınıfımda **Bazen** Görülür

3 Sınıfımda **Sıklıkla** Görülür

4 Sınıfımda **Her Zaman** Görülür

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1. Sınıf arkadaşına/arkadaşlarına sözlü olarak gözdağı vermek.	0	1	2	3	4
10. Sınıf arkadaşını/arkadaşlarını oynanan oyunda yalnız bırakmak.	0	1	2	3	4
14. Arkadaşının kendisiyle paylaştığı bilgileri ifşa etmek.	0	1	2	3	4

Ek 5. Duygu Düzenleme Ölçeği İzni

Değerli Prof. Dr. Bilge SELÇUK hocam,
Ben Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı yüksek lisans öğrencisiyim.
Yapacağım tez araştırmam için uyarlamasını yapmış olduğunuz "Duygu Düzenleme Ölçeği" adlı çalışmanıza ihtiyaç duymaktayım. Ölçeği kullanma konusunda gerekli izni vermenizi temenni ederim.

İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,
Ebrunur GÜREL

Gönderen: Ayşe Bilge Selçuk

Date: 19 Şub 2023 Paz, 19:45

To: Ebrunur Gürel

GAMZEGÜL CAPAR

Ebrunur merhaba,

Tabii şana yollayalım ölçeği ve gerekli diğer bilgileri...

Başarılar diliyorum.
Sevgiler,

Ayşe Bilge Selçuk

Ek 6. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu Ölçeği İzni

Sayın Zeynep Nur BESİMLİ hocam,
Ben Süleyman Demirel Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim
Dalı Okul Öncesi Eğitim Programı yüksek lisans
öğrencisiyim. Yapacağım tez araştırmam için yararlanmam
yapmamı sağladığınız "Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği
Öğretmen Formu: Bir ölçek geliştirme çalışması" adlı
çalışmanıza ilişkin teşekkür ederim. Ölçeği kullanma
konusunda gerekli izni vermenizi rica ederim.

Saygılarımla,

Gönderen: zeynep nur kutlu

Date: 30 Ocak 2023 Pzt, 00:39

To: Ebru Nur Günel <

Merhaba,

Ölçek uyarlama değildir. Geçerlilik ve
güvenirlilik çalışmaları tarafınca yapılmış, okul
öncesi dönemde akran zorbalığıyla ilgili
geliştirilmiş ilk ölçektir. Tezi dikkatli
incelemenizi öneririm.

Ölçeğe ait psikometrik özelliklerin yer aldığı
Bulgular bölümü ve Ölçek ektedir. Ölçeğin
kullanım yönergesi için tezin sonuçu
bölümünü okuyabilirsiniz.

Çalışmanızda Okul Öncesi Dönemde Akran
Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu: Bir Ölçek