



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**48-72 AYLIK ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK YÖNELİMİ VE ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ**

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA
ORCID: 0000-0002-1507-8658

Danışman
Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI
ORCID: 0000-0003-4114-5890

Konya – 2022

TEŞEKKÜR

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan bu çalışmada lisans eğitimi aldığım yıllardan beri desteğini, ilgisini deneyimlerini esirgemeyen ve engin bilgileriyle motivasyonumu artıran danışmanım Sayın Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI hocama saygılarımı sunar ve teşekkür ederim.

Çalışmamda veri toplamak için uygulanan anketlere yardımcı olan Konya ili Merkez ilçelerinde bulunan okulların müdürlerine ve öğretmenlerine, ebeveynlere ve yarınlara en kıymetli hazinesi çocuklara teşekkür ederim.

Araştırma boyunca bana olan inançlarını hiç kaybetmeyen, küçük yaşlardan itibaren bana bir birey olduğumu hissettiren, sevgiyi öğreten annem ve babama, bu süreçte her anımda yanımda olan ablam Hilal OBALI ve eşine, destekleri için kardeşlerime teşekkürü borç biliyorum.

Çalışmanın her aşamasında fiziken ve manen yanımda olan, cesaretimin azaldığı an beni kendime getiren, her konuda beni destekleyen ve bana güven veren yoldaşım Tarık ŞAKA'ya çok teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte küçük yaşta beni sabırla bekleyen, tezimle büyüyen oğlum Utku'ya fedakârlığı için teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

Temmuz 2022

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	iv
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	v
KISALTMALAR.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sayıtlar	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Saldırganlık	14
2.1.1. Saldırganlığın tanımı	14
2.1.2. Saldırganlığın gelişimi	14
2.1.3. Saldırganlık kuramları	15
2.1.4. Saldırganlık çeşitleri.....	17
2.1.5. Saldırganlığın nedenleri	18
2.1.6. Saldırganlığın önlenmesi.....	21
2.2. Öz Düzenleme	22
2.2.1. Öz düzenlemenin tanımı.....	22
2.2.2. Kuramlar.....	23
2.2.3. Öz düzenlemenin boyutları	24
2.2.4. Öz düzenlemenin gelişimi	31
2.2.5. Okul öncesi dönemde öz düzenleme	33
2.2.6. Öz düzenlemenin desteklenmesi	36
2.3. İlgili Araştırmalar	38
2.3.1. Saldırganlık ile ilgili araştırmalar	38
2.3.2. Öz düzenleme ile ilgili araştırmalar	45
2.3.3. Saldırganlık ve öz düzenleme ile ilgili araştırmalar	48

3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	55
4. BULGULAR	57
4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular	57
4.2. Araştırmaya Ait Tanımlayıcı Bulgular	59
4.3. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular.....	60
4.4. Saldırganlık Yönelimine Ait Bulgular	60
4.5. Öz Düzenleme Becerilerine Ait Bulgular	72
4.6. Saldırganlık Yönelimi ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	81
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Tartışma.....	83
5.2. Sonuç	99
5.3. Öneriler.....	101
KAYNAKLAR.....	102
EKLER.....	115

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

48-72 Aylık Çocuklarda Saldırganlık Yönelimi ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **131** sayfalık kısmına ilişkin, 5/07/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **% 26** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

5/07/2022

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

5/07/2022

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Akt.: Aktaran

Ss: Standart Sapma

n: Frekans

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

p: Anlamlılık Düzeyi



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öz düzenlemenin ve alt boyutlarının kavram içerikleri (Fındık Tanrıbuyurdu, E., 2012).....	24
---	----



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri.....	58
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin demografik özellikleri.	59
Tablo 4.3. Saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.	59
Tablo4.4. Saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.....	60
Tablo 4.5. Saldırganlık yöneliminin cinsiyete göre incelenmesi.....	61
Tablo 4.6. Saldırganlık yöneliminin yaş grubuna göre incelenmesi.	61
Tablo 4.7. Saldırganlık yöneliminin kardeş sayısına göre incelenmesi.	62
Tablo 4.8. Saldırganlık yöneliminin doğum sırasına göre incelenmesi.	63
Tablo 4.9. Saldırganlık yöneliminin anne çalışma durumuna göre incelenmesi.....	63
Tablo 4.10. Saldırganlık yöneliminin anne yaşına göre incelenmesi.....	64
Tablo 4.11. Saldırganlık yöneliminin anne öğrenim durumuna göre incelenmesi.....	65
Tablo 4.12. Saldırganlık yöneliminin baba çalışma durumuna göre incelenmesi.....	66
Tablo 4.13. Saldırganlık yöneliminin baba yaşına göre incelenmesi.....	67
Tablo 4.14. Saldırganlık yöneliminin baba öğrenim durumuna göre incelenmesi.....	68
Tablo 4.15. Saldırganlık yöneliminin aile ekonomik durumuna göre incelenmesi.....	69
Tablo 4.16. Saldırganlık yöneliminin öğretmen yaşına göre incelenmesi.	69
Tablo 4.17. Saldırganlık yöneliminin öğretmen çalışma süresine göre incelenmesi.	71
Tablo 4.18. Saldırganlık yöneliminin öğretmen mezuniyetine göre incelenmesi.	72
Tablo 4.19. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi.	73
Tablo 4.20. Öz düzenleme becerilerinin yaş grubuna göre incelenmesi.	73
Tablo 4.21. Öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre incelenmesi.	74
Tablo 4.22. Öz düzenleme becerilerinin doğum sırasına göre incelenmesi.	74
Tablo 4.23. Öz düzenleme becerilerinin anne çalışma durumuna göre incelenmesi.	75
Tablo 4.24. Öz düzenleme becerilerinin anne yaşına göre incelenmesi.....	75
Tablo 4.25. Öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre incelenmesi.	76
Tablo 4.26. Öz düzenleme becerilerinin baba çalışma durumuna göre incelenmesi.	77
Tablo 4.27. Öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre incelenmesi.....	77
Tablo 4.28. Öz düzenleme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre incelenmesi.	78
Tablo 4.29. Öz düzenleme becerilerinin gelir düzeyine göre incelenmesi.....	79
Tablo 4.30. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen yaşına göre incelenmesi.	79

Tablo 4.31. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çalışma süresine göre incelenmesi.	80
Tablo 4.32. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen mezuniyetine göre incelenmesi.	81
Tablo 4.33. Saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki.	82



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

48-72 AYLIK ÇOCUKLARDA SALDIRGANLIK YÖNELİMİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

Bu araştırma, okul öncesi eğitimi alan 48–72 aylık çocukların saldırganlık yönelimleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların öz düzenleme becerileri ve saldırganlık yönelimleri de çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde okul öncesi eğitimi alan 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukla ilgili değişkenler olarak cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne çalışma durumu, anne yaşı, anne öğrenim durumu, baba çalışma durumu, baba yaşı, baba öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi, öğretmenin yaşı, öğretmenin çalışma süresi ve öğretmenin mezuniyet durumu ele alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla; çocuklar ve onların aileleri hakkındaki bilgilere ulaşabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların saldırganlık yönelimini değerlendirmek için Kaynak, Kan ve Kurtulmuş (2016) tarafından geliştirilen “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve çocukların öz düzenleme becerilerini belirlemek için Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın betimsel istatistikleri için minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikleri hesap edilmiştir. Araştırmada saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri 2 gruplu değişkenlere göre incelenmesi yapılırken Mann Whitney U testi; 2’den daha fazla sayıda grup içeren değişkenlere göre incelenirken ise Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Ayrıca, saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi çocuklarda saldırganlık yönelimi olarak en fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” görülmektedir. Araştırmada 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yöneliminin çocuğun cinsiyetine, yaşına, annenin çalışma durumuna, kardeş sırasına, anne yaşına, baba çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna ve ekonomik duruma göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği; kardeş sayısına, anne öğrenim durumuna, baba yaşına, öğretmen yaşına, öğretmen çalışma süresine ve öğretmenin mezuniyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$).

Araştırmanın diğer bölümü olan öz düzenleme becerileri okul öncesi çocuklarında $3.80 \pm .61$ olarak yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri çocukların cinsiyetine, baba öğrenim durumuna, öğretmen yaşına ve öğretmen mezuniyet durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterirken, öz düzenleme becerileri çocukların yaşlarına, kardeş sayısına, kardeş sırasına, anne çalışma durumuna, anne yaşına, anne öğrenim durumuna, baba çalışma durumuna, baba yaşına, ekonomik durumuna ve öğretmen çalışma süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p < .05$).

Saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişki incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarının öz düzenleme becerileri ile negatif yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilirken, alt boyutlardan “kendine yönelik saldırganlık” ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönemde saldırganlık, Saldırganlık yönelimi, Öz düzenleme becerileri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSION TENDENCY AND SELF-REGULATION SKILLS IN CHILDREN AGED 48-72 MONTHS

Ayşe Sevde SUNA ŞAKA

This study was carried out to determine the relationship between aggression tendencies and self-regulation skills of 48-72 months old children who received pre-school education. In the study, children's self-regulation skills and aggression tendencies were also examined according to various variables. In this regard, the study group of the study consisted of 200 children who received pre-school education in Konya. Variables related to children such as gender, age, number of siblings, birth order, mother's employment status, mother's age, mother's education level, father's employment status, father's age, father's education level, family income level, teacher's age, teacher's working time and teacher's graduation status were discussed in the study. In order to collect data in the study, "Personal Information Form", to obtain necessary information about children and their families, "Aggression Tendency Scale for 36-72 Months-Old Children" developed by Kaynak, Kan and Kurtulmuş (2016), to evaluate children's aggression tendency, and to determine children's self-regulation skills "Self-Regulation Skills Scale" developed by Bayındır and Ural (2016) were used. The analysis of the obtained data was carried out using the SPSS 22 package program. For the descriptive statistics of the study, descriptive statistics such as minimum value, maximum value, arithmetic mean and standard deviation were calculated. While the aggression tendency and self-regulation skills were examined according to the two-group variables, the Mann Whitney U test was preferred and the Kruskal Wallis H test was preferred while examining the variables including more than two groups. In addition, the relationship between aggression tendency and self-regulation skills was evaluated by correlation analysis.

As a result of the study, "relational aggression towards others" was mostly seen as aggression tendency in preschool children. In the study, it was determined that the aggression tendency of 48-72 month-old preschool children did not show a statistically significant difference according to the child's gender, age, mother's employment status, sibling birth order, mother's age, father's employment status, father's education level and economic status, and it was also determined that the aggression tendency of 48-72 month-old preschool children showed a statistically significant difference according to the number of siblings, mother's education level, father's age, teacher's age, teacher's working time and teacher graduation status ($p < .05$).

Self-regulation skills, which is the other part of the study, were determined to be at a high level as $3.80 \pm .61$ in preschool children. In the study, self-regulation skills in 48-72 month-old children did not show a statistically significant difference according to the children's age, the number of siblings, the order of siblings, the mother's employment status, the mother's age, the mother's education level, the father's employment status, the father's age, economic status and teacher's working time while self-regulation skills in 48-72 month-old children showed a statistically significant difference according to the children's gender, the father's education level, the teacher's age and the teacher's graduation status ($p < .05$).

When the relationship between aggression tendency and self-regulation skills was examined, no significant relationship was found between "self-aggression" and self-regulation skills while it was determined that the dimensions of "physical aggression towards others", "relational aggression towards others" and "aggression towards objects/stuff" had a negatively significant relationship ($p > .05$).

Keywords: Aggression in preschool period, Aggression tendency, Self-regulation skills.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İnsanın diğer canlılardan ayrılan en önemli özelliklerinden biri sosyal bir varlık olmasıdır. Toplumsal yaşamın ilk adımları ailede atılırken, okulla bu süreç devam eder. Sosyalleşme konusunda kritik öneme sahip olan okul öncesi dönemde aile ortamı, akranları ve eğitim ortamı çocuğun gelişimine olumlu ve olumsuz yönde etkisi olabilir. Sosyal ilişkilerini yönetmeleri, akranlarından kabul görmeleri, topluma uyumlu hareketlerde bulunabilmeleri bu dönemde önem kazanır. Aykırı ve uyumsuz davranışlar çevreden tepkiye sebep olacakken, uyumlu ve uygun davranışlar topluma kabulü kolaylaştıracaktır. Çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini tanıması, sonuçlarını tahmin edebilmesi, aynı zamanda kendi davranışlarının diğerleri için ne ifade edeceği, onların duygusunu anlayıp empati yapabilmesi günlük hayatında karşılaşacağı birçok problemin aşılmasını sağlayacaktır.

Okul öncesi dönemde kritik önemi olan sosyalleşme, çocuğun ileriki yaşamını ve bütün gelişim alanlarını etkilemektedir. Çevresinden ve aile bireylerinden gördükleriyle yaşamını şekillendiren çocuk; zorbalığa, saldırganlık içeren davranışlara maruz kalırsa bunu öğrenerek, bunu başka bireylere uygulamaya girişebilir. İşte bu noktada özünün düzenlemesini yapabilen çocuk, davranışını, duygusunu ve saldırgan dürtülerini kontrol altına alarak tepkilerini azaltıp öfke duygusunu yenebilir.

Kişinin kendini ve duygularını tanıması, diğer insanların üzüntüsünün öfkesinin farkında olması ve buna göre tepkisini değiştirmesi uygun olanı seçip onu davranışına yansıtması öz düzenleme becerileri ile ifade edilebilir. Duygusunu, düşüncesini ve davranışını düzenleyebilen çocuktan saldırgan davranışlara karşı en uygun şekilde tepkisini engelleyebilmesi, değiştirip daha uygun olan davranışı sergilemesi beklenir.

Çocuğun saldırganlığını kontrol altına alarak öz düzenleme yapabilmesinde sınıfta veya evde herhangi bir olayla karşılaşan öğretmenin ya da ebeveynin uyguladığı tutum çok önemlidir. Çünkü ebeveynler ve öğretmenler çocuklara model olduğundan benzer duyguyu yaşayan çocuk öğretmeni ve anne babası gibi tepkisini verecektir. Bu yüzden aile ya da öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta güzel rol model olması ve ortamın güzelleştirmesinin sağlanmasıdır. Öz düzenleme hakkında bilgisi olan ebeveynler ve öğretmenler çeşitli

müdahalelerle çocuğun uygun olmayan duygusunun, düşüncesinin ve davranışının kontrolünü sağlayarak uygunsuz tepki oluşturulmadan önlem alabilmelidir. Bunun için ailelerin ve öğretmenlerin çocukların öz düzenleme kapasitesi ve becerileri hakkında bilgi sahibi olması önem kazanmaktadır. Aynı şekilde çocuğun saldırganlık içeren davranışlarının neler olduğu ve saldırganlığının neye yöneldiği, öfke duygusunu neyin harekete geçirdiği bilinirse saldırgan davranışlar ortaya çıkmadan müdahale yapılması sağlanabilir. Saldırganlık henüz düşünce aşamasındayken durdurulmalı, düşüncenin davranışa dönüşmemesi, problem çözme aracı olarak görülmemesi öğretilmelidir. Saldırganlık ve öz düzenleme her ikisi de birbiriyle ilişki içerisinde ve öğrenilebilir kavramlardır. Saldırganlık davranışı açığa çıkmadan ortam ve ilişkileri düzenlemeye giderek oluşan problem durumu ortadan kaldırılabilir.

1.1. Problem Durumu

Saldırganlık kavramını tanımlarına bakarsak genel olarak bir kişinin kendi düşünce ve davranışlarını, başkalarına zorla benimsetme isteği (TDK, 2002), diğer canlı ya da nesnelere fiziksel ve psikolojik olarak zarar verme hedefi taşıyarak uygulanan incitici ve rahatsız edici davranışlar (Taner Derman, 2011), Freud'a göre insandaki yıkıcı eğilimlerin dış çevrede olan nesnelere yönlendirilmesi (Geçtan, 2018), kişinin hedef aldığı suçsuz bireye karşı acı çektirmeyi hedefleyerek zarar vermesi veya acı çektirme amacı taşımadan acı çekmesine göz yumması (Ersan, 2019) şeklinde ele alındığı görülmektedir.

Çocuklar arasındaki saldırganlık ise çocuğun oluşan olumsuz duygularının üstesinden gelemeyip bunu davranışına dönüştürmesi ve kendine ya da çevresine zarar vermesi şeklinde ifade edilebilir. Çocuklar arasında görülen itişip kalkışma, ara ara görülen kavga ya da anlaşmazlıklar saldırganlık olarak nitelendirilmez. Çünkü saldırganlık olarak nitelendirilmesi için ilgili davranışın süreklilik göstermesi gerekmektedir (Öngören Özdemir & Tepeli, 2016).

Saldırganlığın çeşitlerine baktığımızda farklı sınıflamalar ve türler olduğu görülmektedir. Saldırganlık türleri; amaçsal, fiziksel, psikolojik, aktif ve pasif saldırganlık, dolaylı ve doğrudan saldırganlık, ilişkisel ve sosyal saldırganlık, araç ve amaç olarak saldırganlık, düşmanca saldırganlık, tepkisel saldırganlık (Hasta & Güler, 2013; Özdemir, 2014; Gülay, 2008; Solak, 2012; Feldman, 2005) olarak görülmektedir.

Saldırganlık davranışının ortaya çıkmasında ise aile, çevre (Yavuz, 2007), gürültü ve çevre kirliliği (Hasta & Güler, 2013), alkol ve madde kullanımı (Tuzgöl, 1998), iletişim araçları (Yavuz, 2007; Yavuzer, 1996), cinsiyet (Yavuz, 2007; Hasçuhadar, 2019), aile

tutumları (Yıldızbaş, 2019), ebeveynin eğitim düzeyi (Yıldızbaş, 2019), gelir düzeyi (Yıldızbaş, 2019; Yavuz, 2007), eğitim, başarı, yaş, sosyal ilgi eksikliği, engellenme, hayal kırıklığı, dikkat çekme isteği gibi benlik algılarındaki değişkenler (Yavuz, 2007), zekâ düzeyi, sahip olunan kardeş sayısı (Yıldızbaş, 2019), ebeveynlerin ayrı oluşu (Yıldızbaş, 2019; Yağcı, 2019), gibi faktörlerin rol oynadığı görülmektedir.

Saldırganlık, kuramcılar tarafından farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. İçgüdü kuramcıları, saldırganlığı bireyde doğuştan var olan içgüdülerin sonucu olarak tanımlarken, sosyal öğrenme kuramcıları, saldırganlığın temelini öğrenmelere dayandırmışlardır. Onlara göre saldırganlığın sebepleri içsel değil dışsal ve çevresel kaynaklıdır. Engelleme-saldırganlık kuramcıları ise yapılan engellemelerin saldırganlığa yol açtığını öne sürmüşlerdir (Hasta & Güler, 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda saldırgan davranışlar 12. aydan itibaren fiziksel saldırganlık hedeflediklerine ulaşmaya çalışan çocukların engellenmesi sonucuyla ortaya çıkmaktadır (Archer & Coyne, 2005; Feldman, 2005). Saldırganlık, 3 yaşında ise en üst zirveye ulaşarak daha sonra fiziksel ve ilişkisel saldırganlık birbirinden ayırt edilebilir şekilde görülmeye başlamaktadır (Ersan, 2019). Okul öncesi dönem çocuklarında fazlaca görülen diğer saldırganlık türleri ise sözel ve ilişkisel saldırganlıktır (Hamlett, 2007; Kaynak, Kan & Kurtulmuş, 2016).

Çocuklarda görülen saldırganlık içeren davranışların erken yaşta bilinmesi, çocukların adaptasyon sorunlarının belirlenmesi ve bu davranışların ortaya çıkmadan engel olunması bakımından gereklidir. Yapılan araştırmalarda bu saldırgan davranışların okul öncesi çocuktaki sosyal kabul görme durumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Özdemir,2014; Öngören Özdemir ve Tepeli, 2016). Çocuk sosyal kabul görmedikçe ortamdaki saldırganlığına devam edecektir.

Çocuğun saldırgan davranışlarının kontrolünü sağlaması, çocuğun öz düzenlemesi ile yakından ilişki içerisindedir. Eisenberg ve Fabes (1992)'a göre okuldaki arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle yaşanan kavga, çatışma ve saldırgan tutumların azalabilmesi için çocukların bu davranışları toplumsal yönden uygun olan tepkilerle düzenleme yoluna gitmesi gerekmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız & Fındık, 2018). Kavram olarak Öz düzenleme ise Albert Bandura ve sosyal bilişsel kuramın etkisiyle 1980'li yıllardan itibaren literatürde yer almaya başladığı görülmektedir (Sakız, 2014b). Öz düzenleme kavramını ele

aldığımızda genel olarak kişilerin kişisel amaçlarına ulaşabilmek için çeşitli bilişsel, üst bilişsel ve motivasyonel stratejiler kullanarak yapıkları duygu, düşünce ve davranışların tamamı (Zimmerman, 2000), kişinin öğrenmeyi nasıl oluşturacağına kendisinin karar vermesi (Aydın & Demir Atalay, 2015); erken yaşlardan başlayarak kazandırılan hem akademik hem de toplumsal hayatta olumlu etkisi olan yeterlilikleri anlatan kavram (Dağgöl, 2016) şeklinde açıklandığı görülmektedir. Öz düzenlemenin duygu düzenleme, davranışsal düzenleme ve bilişsel düzenleme gibi boyutları yer almaktadır (Smith Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).

Okul Öncesi dönemdeki çocuklar, bilişsel stratejiler uygulayarak duygu, düşünce ve dürtülerini kullanmaya başlarlar. Çocuklar kendilerinin belirlediği amaçlarına ulaşmak için toplumsal değerleri de önemseyerek duygu ve düşüncelerini yönlendirirler. Erken çocukluk döneminde kazanılması beklenen bu kavramların bütünü ise öz düzenlemeyi oluşturmaktadır (Bayındır & Ural, 2016).

Erken çocukluk döneminde öz düzenleme ‘çocuğu bir bütün olarak’ düşünür ve bütünleşik bir yaklaşım kullanır. Çocukların fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal ve güdülenme yetenekleri ve ilgi alanları birbiriyle ilişki içerisinde. Bu durum, sosyal duygusal alanda öz düzenleme için yapılan katkının, çocuğun diğer gelişim alanlarına ve motivasyonuna uygun seviyede sağlanması gerekliliğini ifade eder (Bronson, 2019).

Okul öncesi dönem çocukları, duygu ve davranışlarını ifade etme becerilerini kontrol etmekte küçük çocuklardan daha iyi performans sergilemekle birlikte istemli olarak ve içselleştirdikleri öz düzenleme stratejilerini kullanırlar. Bu dönemdeki çocukların yürütücü işlevleri ve çalışma bellekleri gelişme gösterdikçe, yasaklardan uzak durma, verilen talimatları bellekte tutma, karmaşık yönergeleri gerçekleştirme eylemlerini yaparlar. Dili, diğerlerini etkilemek ve davranışlarını düzenlemek için kullanırken aynı zamanda dışsal kontrolden içsel kontrole geçiş yaparlar. Okul öncesi dönemde akranları ile iletişim ve etkileşime giren çocuklar, beğenilmeyi ve kabul görmeyi arzu ederek amaçlarına uygun etkileşim stratejileri geliştirmeyi öğrenerek akranları ile işbirliği içine girerek onları etkilemeye çalışırlar. Bu dönemdeki çocuklar yetişkinlerin olmadığı yerlerde, kendi eylemlerini yönlendirmek için davranış stratejilerini içselleştirerek onları kullanırlar. İlkokul yıllarına yaklaştıkça saldırganlık ve diğer anti sosyal davranışları değiştirmek zorlu süreç gerektirir (Bronson, 2019). Bu yıllar saldırganlığı düzenleme ve önlemesi açısından kritik dönem olarak kabul edilebilir.

Eisenberg ve Fabes (1992), kontrolsüz çocukların duygu düzenleme becerilerinde düşüklük olduğu, daha dürtüsel davrandıkları, duygusal yoğunluklarının da yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Bu çocukların kolayca hayal kırıklığı yaşayarak saldırgan davranışlarda bulunma ihtimali yüksektir. Fazla kontrolü çocuklar ise öz kontrolleri gelişmiş fakat onlar da esneklik mevcut değildir. İçer kapanıklık, üzgün veya kaygılı olma durumlarını göstermektedirler. Kontrolünü düzenleyebilen çocuklar esnek olmakla birlikte duyguları ile başa çıkabilir ve sosyal açıdan da daha popüler ve aktiftirler (Akt; Carlson & Wang, 2007). Dikkatini, davranışlarını, duygularını kontrol edebilen onları yönetebilen çocukların ise öğretmenleri ve arkadaşları ile sosyal açıdan uygun davranışlar göstermeleri olasıdır (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010). Araştırmalarda duygusal yeterliliği iyi olan çocukların iyi düzeyde engelleme, kontrol, değişim yapma ve problem çözme becerisi gösterdikleri ve bu çocukların daha az dürtüsel oldukları görülmektedir (Li, Liu, Yan, & Feng, 2020). Çocuğun sahip olduğu düzenleme becerilerinin yüksek seviyede olması ile düşük düzeydeki problem davranışları ilişkilendirilmiştir (Sarıot Ertürk, 2019).

Öz düzenleme becerileri iyi olan gençlerin, sosyal yeterlik, ders başarısı, ders notları, uyumsuz davranışlar depresyon, kaygı gibi alanlarda stresle başa çıkma yöntemlerinden uyarlanabilir oldukları ve bunlarda başarı gösterdikleri görülmüştür. Araştırmalarda öz düzenlemesi yüksek olan gençler strese karşı daha uyumlu davranışlar ve tepkiler verebilirler. Çocukların problemlerini çözmeye, karşılaştıkları güçlükleri açmaları, sıkıntılarını gidermeye de onlara öz düzenleme becerileri yardımcı olur (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009). Öz düzenleme becerilerine sahip olmayanlar dürtüsel davranabilmekte ve öfke içeren eylemlerle tepki gösterebilmektedirler. Öz düzenlemenin yapısı, öğrenilebilen ve geliştirilebilen becerilerden oluşmaktadır ve risk taşıyan çocukları iyileştirmek için öz düzenlemenin amaçlanması başka alanlarda da olumlu etkileri yol açması olası görülmektedir (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009). Öz düzenlemesi yüksek olan kişilerin, kişilerarası ilişkilerde sağlıklı, daha çok popüler, bilişsel sağlıkta iyi, etkili başa çıkma becerileri olma daha az saldırgan davranışlar gösterme, akademik performanslara yüksek, yeme bozukluğu göstermeme, daha az alkol uyuşturucu kullanımı ve suçluluk gösterme gibi olumlu sonuçlarla ilişkiyi göstermektedir (Gailliot vd, 2007).

Yetersiz öz düzenleme, çocuklarda davranışların dışavurumuna davranışların dışsallaştırılmasına saldırganlık, meydan okuma gibi neden olmaktadır. Davranışların dışsallaştıran çocukların olumsuz duyguları yaşamaya yatkın oldukları ve çaba gerektiren

kontrol becerilerinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Eisenberg & Sulik, 2012). White, Jarrett ve Ollendick (2013), tepkisel saldırganlığın düşük düzeyde davranış düzenleme ve üst biliş ile ilişkisini ortaya çıkaran çalışmada, tepkisel saldırganlığın uyum problemlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Yürütme işlevinin yapmış olduğu dürtüleri geciktirme görevlerinin akademik başarıya, uyuşturucu kullanımına, saldırganlık ve suç içeren davranışları yordadığı belirtilmiştir (Duckworth & Kern, 2011). Çaba gerektiren kontrol saldırganlıkla da olumsuz bir şekilde ilişki içerisindedir (Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan ve Schmidt, 2004). Düşük çaba gerektiren kontrol ve yüksek negatif duygusallık kombinasyonu, reaktif saldırganlık gibi belirli dışsallaştırma problemine yol açabilir. Saldırganlık ve antisosyal davranış sorunları dışsallaştırma problemiyle, anksiyete, depresyon, geri çekilme gibi sorunlar içselleştirme problemidir. Öz düzenlemedeki eksiklikler dışsallaştırma ve içselleştirme sorunlarının birlikte ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çaba gerektiren kontrol ise bu problemlerle ilişki içerisindedir. Dışsallaştırma problemi olan çocuklar duygu, davranış ve dikkatin düzenlenmesinde zorluk yaşarlar. Çaba gerektiren kontrol becerileri, bu güçlükleri organize etme, planlama sevk etme ve dürtüsel davranışlarda azalma sağlar (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010).

Öz düzenlemesi yüksek seviyede olan çocukların olumlu sosyal davranış gösterdikleri ve aynı zamanda daha az saldırganlık sergiledikleri belirtilmiştir (Adagideli, 2018). Okul öncesi çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerisiyle öfkenin dışa vurulması ile ilgili duygusal beceriler arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile saldırganın azalacağı belirtilirken (Hanish vd, 2004), öz düzenlemesi ve planlama becerileri düşük olan çocuklarda saldırgan davranış gösterme eğilimi olduğu bildirilmiştir. Öz düzenlemesi ve planlama becerileri düşük olan çocuklar saldırgan davranışlara daha fazla eğilimi göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinde karşılaştıkları sorunların çocukların saldırgan davranış sergilemelerine sebep olmaktadır. Saldırgan davranış sergileyen çocukların yönetici işlevlerinin boyutu olan ketleme de bozulmalar sergiledikleri gözlenmiştir (Raaijmakers, Smidts, Sergeant, Maassen, Posthumus, Engeland, & Matthys, 2008).

Bir başka çalışmada duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların saldırganlık davranışları ve öfke duygularının diğerlerinden daha düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte duygu düzenlemenin akademik başarıyı, erken okuryazarlığı, matematik

başarısını yordadığı, duygu düzenlemesi iyi olan çocukların akademik başarıları yüksek, matematik ve erken okuryazarlık becerileri yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

Bu bilgiler ışığında öz düzenleme ile ilgili ulusal yazın incelendiğinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisi (Çelik & Kamaraj, 2020), ebeveynlerin iletişim kurma düzeyleri (Emre, Tarkoçin, Temiz, & Ulutaş, 2019), okula hazır bulunuşlukları (Bayındır & Biber, 2019), çocuklardaki davranışsal becerilerin akademik becerileri yordama rolü (Ertürk Kara, 2017), oyun becerileri (Aksoy, Tozduman Yaralı, 2017), problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi (Ezmeçi, 2019), arkadaş ilişkileri (Pazarbaşı & Esin Cantez, 2019), aile tutumları (Uykan & Akkaynak, 2019; Eroğlu, 2018; Öztapak & Özyürek, 2018, Sop, 2016), ince motor becerileri (Kalıpçı Söyler, 2019), dramanın etkisi (Kıyaker,2017), anne bağlanma seviyeleri (Bayındır, & Ural, 2019), öğretmen ve çocuk etkileşimi (Ertürk, 2013) arasındaki ilişkilerin incelenmiş olduğu görülmüştür.

Öz düzenleme ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile öğretmen çocuk arasındaki ilişkinin (Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016), yoga uygulamalarının etkisinin (Razza Bergen Cico, & Raymond, 2015), akademik başarıları arasındaki ilişki (Schmitt, Pratt, & McClelland, 2014), sınıftaki sosyalleşme uygulamaları (Degol & Heather, 2015) arasındaki ilişkilerin ele alındığı görülmektedir.

Saldırganlık ile ilgili ulusal literatür incelendiğinde ise saldırganlık ve kişiler arası ilişki tarzlarıyla empati ile ilişkisinin (Hasta & Güler, 2013; Çankaya ve Ergin, 2015; Taner Derman, 2011), yaş, cinsiyet, başarı arasındaki ilişkinin (Donat Bacıoğlu & Özdemir, 2012), denetim odağı ve bireyin kişilik özelliklerinin (Efilti, 2006), bilgisayar oyunlarının etkisinin (Solak, 2012), televizyonun etkisinin (Akçay & Özcebe, 2012), aile tutumlarının etkisinin (Yağcı, 2019; Yıldızbaş, 2019; İkiz, 2015), mizaç ile arasındaki ilişkinin (Uçar, 2017) incelendiği belirlenmiştir.

Saldırganlık ile ilgili uluslararası literatür incelendiğinde saldırganlığın sosyal yeterlik ve akademik başarıya etkisi (Chen, Huang, Chang, Wang, & Li, 2010), saldırganlık sıklığı ve saldırganlık davranışıyla ilişkili faktörleri (Amin, Behalik, & El-Soreety, 2011), baba sevgisini (Dewi, Prihatsanti, Setyawan, & Siswati, 2015), medyanın çocukların saldırganlık içeren davranışlarına olan etkisini (Tanwar & Priyanka, 2016), cinsiyetleri (Ostrov & Keating,

2004; Gropper & Froschl, 2000; Burton, Hafetz & Henninger, 2007), aile tutumları (Wall, Barth, & The NSCAW Research Group, 2005) gibi konularda ele alınmıştır.

Saldırganlık ve öz düzenlemeyi birlikte araştıran çalışmalar ise duygu düzenleme boyutunda ele almışlardır (Ersan, 2019; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Ayrıca, duyguların içselleştirme ve dışsallaştırılması ile erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığına maruz kalma (Hanish vd., 2004), yürütücü işlevler (Raaijmakers vd., 2008), düzenleme ve dışsal davranış (Batum ve Yağmurlu, 2007) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

İlgili yazın bütünüyle incelendiğinde öz düzenleme ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkiyi açığa çıkaran araştırmaya rastlanmamış olması alan açısından bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Ayrıca bir okul öncesi dönemdeki çocuğun saldırganlığını kontrol ederek öfkesini düzenleyebilmesinin öğretmeni, ailesi ve arkadaşlarıyla olan ilişkisinde, akademik başarısında, sosyal, duygusal vb. tüm gelişim alanlarındaki olumlu etkileri göze alındığında 48-72 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların öz düzenleme becerileri ile saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin yeterince incelenmemiş olması bir problem durumu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi alan 48-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerinin incelenmesi, çocuklardaki saldırganlık yönelimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki alt amaçlara göre yanıtlar aranmıştır:

1. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların doğum sıralarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların babalarının çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların babalarının yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların babaların öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, ailelerin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
13. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
14. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimi alt boyutları, çocukların öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
15. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ne düzeydedir?
16. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

17. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
18. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların kardeş sayılarına göre farklılık göstermekte midir?
19. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların doğum sıralarına göre farklılık göstermekte midir?
20. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
21. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların annelerinin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
22. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
23. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı çocukların babalarının çalışma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
24. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların babalarının yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
25. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
26. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları ailelerin gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
27. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların öğretmenlerinin yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

28. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların öğretmenlerinin çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
29. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları çocukların öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
30. 48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimleri ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Birey sosyal bir varlık olduğundan, insanın diğer bireylerle ilişki halinde olması toplumsal hayatın gerekliliği olarak görülmektedir. İnsanların birbiriyle ilişkilerinde ara sıra saldırgan tutum ve davranışlar bulunabilir. Bu durum nedeniyle saldırganlığı inceleyen araştırmacılar tarafından, saldırgan duygu ve davranışlarla ilgisi bulunan tüm faktörlerin ilişkisi incelenmeye çalışılmaktadır (Hasta & Güler, 2013).

Doğadaki tüm canlılar gelişimlerini ve birbirleriyle olan uyumlarını yönlendiren, kendini düzenleyen ve örgütleyen sistemlere sahip olarak dünyaya gelmektedirler. Erken çocukluk dönemi, diğer dönemlerin temelini oluşturduğu gibi öz düzenlemenin de hızla geliştiği dönemdir. Bu dönemde öz düzenlemenin ne olduğu ve nasıl desteklenmesi gerektiğini bilmek faydalı olacaktır (Bronson, 2019). Çünkü öz düzenlemenin gelişimi ve öz düzenlemeye etki eden etmenlerin bilinmesi normal hayatta ve akademik anlamda başarılı bir insan olmaları açısından önemlidir (Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2017). Erken çocukluk döneminde öz-denetim, güçlü akademik performansa yol açar, öğrencilerin sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmasına yardımcı olur ve onlara hayatları boyunca yüksek stresli durumlarla yüzleşmek için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal kaynakları verir (McClelland & Tominey, 2016). Öz düzenlemenin hızla geliştiği dönem olan erken çocukluk dönemi, diğer dönemlerin temelini oluşturduğu için bu dönemde öz düzenlemenin nasıl desteklenmesi gerektiğini bilmek yararlı olacaktır (Bronson, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarında gözlenen saldırganlığın bu çocukların sosyal gelişimlerinde bir problem, noksanlık, yetersizlik kaynaklı olarak meydana geldiği belirtilebilir. Sosyal gelişim açısından erken ve orta çocukluk dönemindeki çocukların saldırganlıkla başa çıkma yöntemlerini öğrenmeleri ve bunu yaşam içinde kullanmaları önemlidir (Gander ve Gardiner, 2015). Eisenberg ve Fabes'e (1992) göre okulda akranlarıyla,

öğretmenleriyle yaşanan kavga, çatışma ve saldırgan tutumların azalabilmesi için çocukların bu davranışları sosyal yönden uygun ve uyumlu olan tepkilerle düzenlemesi gerekmektedir (Akt; Ertürk Kara, Yıldız & Fındık, 2018). Yapılan çalışmalarda öfkesini kontrol altına alarak düzenleyebilen okul öncesi çocukların, öğretmenleriyle olan ilişkileri daha iyi olduğu görülmüş ve akademik başarılarının da öfke kontrolü yapamayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Öz düzenlemeyi içeren becerilerin ölçülmesi, davranışsal problemlerin belirlenmesi ve akademik başarılarının desteklenmesi için kritik öneme sahiptir (Ertürk Kara, 2017).

İlgili alanyazına bakıldığında saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme becerilerinin çalışılmadığı, yalnızca öz düzenlemenin alt boyutu olan duygu düzenleme ile saldırganlık ilişkisi amacıyla araştırmalar gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durum alan için eksiklik olarak görüldüğünden bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada 48-72 ay arasında okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların saldırganlık yönelimlerinin öz düzenleme becerileri açısından incelenmesinin önemli olduğu ve alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ebeveynlerin “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin ise “36 -72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” formlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim gören 48-72 ay arası çocuklarla sınırlıdır.

Araştırma, “Kişisel Bilgi Formu”na ailelerin, “Salırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ne öğretmenlerin verdiği bilgiler ile sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları ise araştırmada kullanılan form ve ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ile sınırlı olmaktadır

1.6. Tanımlar

Öz Düzenleme: Bireylerin belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek için çeşitli bilişsel, üst bilişsel ve motivasyonel stratejiler kullanarak sundukları duygu, düşünce ve davranışların tümüdür (Zimmerman, 2000).

Saldırganlık: ‘Bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2002).



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Saldırganlık

Okul öncesi dönem çocuklarında aile ortamı, ailenin iletişimi, yaklaşımları, problem çözme yöntemleri, kendilerince içselleştirilerek ileriki dönemlerdeki duygu, düşünce, davranış ve kişilik yapılarının temelini oluşturacaktır (Yılmaz, 2017). Çocukluk izlenimleri insan yaşamında hiçbir zaman etkisini kaybetmez. Bir bireyi anlamak için bebeklik dönemine kadar incelemek gerekli olup, bu dönemde gördüğü baskı, bireyin ilerdeki yaşam tarzını, bakış açısını ve dünya görüşüne etki eder (Adler, 2001).

2.1.1. Saldırganlığın tanımı

Çağımızın önemli problemlerinden biri de artan şiddet, yıkıcılık ve saldırganlık davranışlarıdır. Saldırganlık engelleme sonucu ortaya çıkan psikolojik veya fiziksel zarara uğratmak için gerçekleştirilen her türlü eyleme denir (Seven, 2015). Doğuştan gelmeyen, sonradan öğrenilen olumsuz duyguların etkisiyle kendisine, çevresine zarar vermeyi ifade ederken (Yılmaz, 2017), bir zarardan kaçınmak amacıyla yapılan başka bir kişiye zarar verme amacıyla güdülenen davranışlardır (Benjamin, 2016). Saldırgan davranışlar, kızgınlık ve öfkenin dışa yansmasıyla oluşan yüz ifadesi, mimik, söz, yakıp yıkma, yok etmeyi içine alır (Köknel, 2000). Çocuklar arasında olan saldırganlık; çocuğun negatif duygularına yenilerek bunu davranışlarına yansıtarak çevresine ve kendisine zarar vermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2014).

2.1.2. Saldırganlığın gelişimi

Hayatta karşılaşılan bireysel ve toplumsal şiddet davranışlarının arka planında insanlık tarihi boyunca gelen birikimler bulunmaktadır (Köknel, 2000). Saldırganlığın ne zaman ve nasıl geliştiği merak konusu olduğunda bebeklik dönemine kadar incelenmesi gerekebilir. Bebekler yalnız bırakıldığında, korku duyarak ağlama ve bağırmaya başlayarak ilgi duyulmasını beklerler. Bu durum ilgisizlikle sonuçlanınca da korkusu öfkeye, saldırgan bekleyişe dönüşmektedir (Stein, 1997). Bu dönemde saldırganlık bebeklerde ağlama, ısırma gibi davranışlarda kendini gösterirken (Yılmaz, 2017), biraz daha büyüdüklerinde keşif ve merak duygusu içinde çevreye ilgilerinin artmasıyla birlikte 2-5 yaş arasında inat içeren eylemlerle saldırganlık davranışları görülebilir. Parktan çıkmak istemeyen, elindekini her defasında yere atan çocukların inadıyla karşılaşıldığında, annesinin söylediğini yapmayarak,

artan enerjisiyle kendi üstünlüğünü ortaya koymaya çalışacaktır (Stein, 1997). Saldırganlık 2-4 yaş arasında sözel davranışlarla görülürken, 3 yaşından sonra öç ve intikam alma duyguları ile birlikte görülebilir (Seven, 2015). Erken çocuklukta ise bağırma, itiş kalkış, el şakaları şeklinde görülen saldırganlıkta çocuklar arasında güçler karşılaştırılabilir, kimin kuvvetli olduğu saptanabilir. Ancak her dövüş saldırgan karakterli olmayabilir, merakları sebebiyle de kavgalar gerçekleşebilir (Stein, 1997). Çocukluk çağında bağırma, elindekini yere atma-vurma, kırma, parçalama, nesnelere zarar verme şeklinde kendini gösterir (Seven, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarında birine vurma, tükürme, kendine eşyalara ve başka çocuklara zarar verme şeklinde görülür (Yılmaz, 2017). Okul öncesi dönemde saldırganlık içeren davranışlar, bir nesne, eşya almak, dikkat ve ilgi çekmek için ya da eşyadan nesneden ilgiden kaçınmak için gerçekleştirilmektedir. Çocuklar, bir nesneyi elde etmek için ya da nesneyi vermek istemedikleri için istenmeyen davranışlar gösterebilirler. Yine etkinlik geçişlerinde, sevmedikleri faaliyet yer aldığı anda, öğretmenin ya da arkadaşlarının ilgisi ve dikkatini çekmek için ya da dikkat ve ilgiden kaçmak için de saldırganlık içeren davranışlar sergileyebilmektedirler (Özdemir, 2014). Saldırıları ilk olarak en yakın kişiye anne babaya yapılırken daha sonra kardeş ve arkadaşlara yönelir. Amaca yönelik olarak ise 7-11 yaş arasında daha çok görülmektedir (Seven, 2015). Okul döneminde ise kavga, sözel ve fiziksel tartışma, kurallara uymama, uyumsuzluk gibi davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2017). Ergenlik çağında ise sahiplenme kavgaları, intikam dolu eylemler, öfke duygusunu kendinden güçsüz olan kurbanı yöneltmek gibi amaçlarla karşımıza çıkabilir (Stein, 1997). Adler (2001), saldırgan tipteki bireylerin ve çocukların karakter özelliklerini; kıskanç, cimri, kendini beğenmiş ve kindar olarak belirtir.

2.1.3. Saldırganlık kuramları

Saldırganlık, sosyal bir olgu olup uzun yıllardır sebebi ve ortaya çıkışı görüş ve kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bunların arasında Psikoanalitik Kuram, Biyolojik Kuram, Sosyal Öğrenme Kuramı, Engellenme Saldırganlık Kuramı yer almaktadır. Kuramlardan içgüdü ve kalıtımı içerenler içsel faktörlerle, toplumsallık içerenler ise dışsal, çevresel etkenlerle saldırganlığı açıklamaya girişmişlerdir (Özdemir, 2014).

Saldırganlığın kökenini arayan davranış bilimciler doğuştan gelen güdülerden bahsederken, daha sonra yapılan araştırmalarda bu görüş reddedilerek saldırganlığın oluşmasında çevrenin etkisi vurgulanmıştır. Saldırganlığın altında yatan diğer etken de engellenmelerdir (Stein, 1997). Saldırganlığın kaynağını açıklamak için 2 görüş vardır: İlk

görüş, saldırganlığın içgüdüsel ve dürtüsel olduğunu, diğer görüş ise toplumsal kaynaklı olduğunu benimsemekle birlikte, doğuştan ya da sonradan kazanılan güdü olarak yaklaşmışlardır (Köknel, 2000).

Saldırganlık bütün canlılarda ortak görülen içgüdü ve dürtü olarak benimsenmiştir. Yapılan hayvan deneyleri, araştırmalar şiddet davranışlarının biyolojik, fiziksel ve kimyasal sebeplerini araştırmışlardır. Lorenz 1960'lı yıllarda hayvanlarla yaptığı çalışmalarda yiyecek ve su ihtiyacı, eşlerini, yavrularını, yaşam alanlarını, yuvalarını korumayı amaçlayarak kendi türünden veya başka türden hayvanlarla çatıştıklarını belirtmiştir. Mayer ise 1968 yılında hayvanlarda görülen saldırganlığı acı, avlanma, beslenme, korunma, korku, savunma, yarışma gibi sekiz alt alanda görüldüğünü belirtmiştir (Köknel, 2000).

Freud'un yapısal modeli id, ego ve süper egodan oluşuyor olup birbirinden bağımsız değildir, tek başına iş göremezler. Kişiliğin temel sistemi olan id, kalıtsal gelen, içgüdüleri içerir. Freud içgüdüleri yaşam ve ölüm içgüdüleri olarak ayırmış ve saldırganlık dürtüsünü ölüm içgüdünün türevi olarak açıklamıştır. Saldırganlığı, insanın kendine yönelen yıkıcı eğilimlerin dış çevredeki nesnelere çevrilerek gerçekleştiğini, bireyin başka bireylerle savaşarak, onlara yıkıcı davrandığını belirtmiştir (Geçtan, 2018).

Freud yaşam ve ölüm içgüdü üzerinde durarak, insanın kendini ya da başka bireyleri yıkıma uğratmaya yönelten dürtülerin etkisi içinde olduğunu belirtir. Ölüm içgüdüsünün içe veya dışa yönelmesine göre saldırganlık dürtülere verilen tepki olmayıp, insanın içinden gelen uyarım sonucuna göre gerçekleşmektedir. Lorenz'e göre saldırganlık dış uyarıcılara karşı gösterilen tepki değildir. İçgüdüsel enerjinin o davranış kalıbıyla ilişkili sinir merkezinde sürekli olarak biriktiğini ve yeterince enerji birikince bir uyarandan bağımsız şekilde "patlama" meydana gelir (Fromm, 1993).

Sosyal öğrenme teorisi için; çevreden saldırgan tepkilerin öğrenilmesi ve o davranışın sürdürülmesini açıklar. Bu kurama göre, saldırgan davranışlar, bir başkasının saldırgan davranışını izleyerek veya onu taklit ederek öğrenilir. Saldırganlık ödüllendirilerek ve olumlu pekiştirilerek korunabilir (Benjamin, 2016). Bandura'nın yaptığı deneylerde çocuğa yeni davranış kazandırmada o davranışın bir başkası tarafından bir kaç dakika gösterilmesi yeterli olmuştur. Buna göre ailenin çocuğun tüm zamanlarda yanında olması sebebiyle model almanın çok güçlü olacağı görülmüştür (Stein, 1997). Ailesinden saldırgan davranışları gören çocuğun bunu içselleştirip kendi davranışlarında yansıtması görülebilir.

Davranışçılara göre diğer davranışlar gibi saldırganlık davranışı da kişinin menfaati için en yararlı şekilde hareket etmesi temeline dayanmaktadır (Fromm, 1993).

Engellenme kuramı için; bu kuramda, kişi caydırıcı bir uyararla karşılaştığında otomatik olarak olumsuz duygu yaşamaktadır. Yaşanan bu olumsuz duygular ise “savaşma” veya “kaçma” tepkilerinin verilmesine yol açacaktır. Savaşma eğilimine girerse kişi öfke yaşayacak, kaçma eğilimine girerse de korku duygusu baskın gelecektir (Benjamin, 2016). Dollard ve arkadaşları gerçekleştirilen her engellenmenin bir saldırgan davranışa yol açtığını savunmuşlardır (Stein, 1997).

Nörofizyolojik (Beyin Temelli) kurama göre saldırganlık davranışı bazı araştırmacılar tarafından belirli sinir bölgeleriyle denetlendiği, yan hipotalamus, mesencefalon bölgelerinin uyarılmasıyla harekete geçtiğini, septum, kuyruklu çekirdek, singulumun katlarının uyarılmasıyla da engellenebildiği bulunmuştur. Nörofizyolojikçilere göre kalıtsal olarak gelen saldırganlık davranışı biyolojik etmenlere müdahaleyle uyarlanabilir savunucu tepki haline getirilebilir (Fromm, 1993).

2.1.4. Saldırganlık çeşitleri

Fromm (1993), saldırganlığın çeşitlerini zalimce ve yumuşak saldırganlık kavramlarıyla açıklamıştır. İnsanın hayatını sürdürmesi ve korumasıyla belirli sınırlar içerisinde gösterilen saldırganlık türü uyumu sağlayan saldırganlık olarak ifade edilirken (Köknel, 2000), yumuşak saldırganlık biyolojik olarak uyarlanabilir olup tehditlere verilen karşılığı ifade eder ve kalıtsal olarak geçmektedir. Aynı zamanda bütün hayvanlarda ve insanlarda ortak olarak bulunur, tehdidin kaynağını bularak ortadan kaldırmayı amaçlar (Fromm, 1993). Yıkıcı ve yok etmeyi amaçlayan davranışlar ve şiddet eylemleri ise zarar veren saldırganlık olarak ifade edilmiş olup (Köknel, 2000), tehdide karşı savunma olmayıp, yalnızca insana özgüdür ve haz verir. Saldırana ve saldırıya uğrayan kişiye zarar verir (Fromm, 1993).

Araştırmacılar saldırganlık türünü birbirinden ayırmak için saldırganlığı iki alt kategoride incelemişlerdir. Düşmanca saldırganlık, bir kişiye zarar verme isteği duyup güdülenerek gösterilen “ateşli” dürtüsel davranışlar olarak değerlendirilirken araçsal saldırganlık, başka bir amaç için araç olarak önceden tasarlanan kasıtlı davranışları ifade eder. Düşmanca saldırganlık, dürtüsel, öfkeli davranışları içerir. Birine zarar verme arzusu

duyularak gerçekleştirilir. Kontrol edilemez, kendiliğinden oluşur. Araçsal saldırganlıkta ise önceden tasarlanmış, hesaplanmış davranış söz konusudur (Bushman & Anderson, 2001).

Deptula ve Cohen (2004) saldırganlığın türlerini; fiziksel, sözel, dolaylı ve doğrudan, araçsal, düşmanca, anti sosyal ve toplum yanlısı, reaktif veya proaktif, açık, ilişkisel ve sosyal olarak sıralamaktadır. Proaktif saldırganlık, istenilen bir şeyi, nesneyi elde etmek için yapılan zorbalığı ifade ederken ilişkisel saldırganlık; bir çocuğun akran grubuna dâhil olmak için yaptığı zarar verici davranışlar olarak tanımlanabilir. Açık saldırganlık, fiziksel gücü ve sözel tehditleri, araçsal olarak yapılan sindirme yoluyla zarar verme türlerini içine alır (Deptula & Cohen, 2004).

Açık saldırganlık, fiziki olarak hasar vermeyi ya da hasar vermekle tehdit yoluyla diğerlerine zarar vermeyi ifade eden türdür. Bir arkadaşını itmek, vurmak, tekmelemek, dövmekle tehdit etme şeklinde uygulanabilir. İlişkisel saldırganlık, akran ilişkilerine zarar vererek sosyal dışlama yaşatarak, söylenti yayarak başkalarını incitmek suretiyle gerçekleştirilir (Crick, Casas, & Mosher, 1997).

Okul öncesi dönem çocuklarda kızların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık gerçekleştirdiği, erkeklerin de kızlardan daha fazla fiziksel saldırganlık kullandıklarını araştırmalarda saptamışlardır. Bu saldırgan davranışları öncelikle kendi cinsiyetinden olan çocuklara yönelttiklerini de ifade edilmiştir (Crick, Ostrov, Burr, Cullerton Sen, & Jansen Yeh, 2006).

2.1.5. Saldırganlığın nedenleri

Saldırganlığın nedenleri olarak aile, hormonal ve kimyasal etkiler, kişilik bozuklukları, engellenme, kitle iletişim araçları, çevre ve sosyo ekonomik durum gösterilebilir.

Aile

Parçalanmış aile, aile tutumlarının tutarsızlığı, aile içindeki saldırgan davranışlara maruz kalma, istismar, gelişimde yaşanan gecikme gibi unsurlar saldırganlığın ortaya çıkmasına veya sürmesine neden olur (Seven, 2015). Çocuktaki saldırganlık davranışı fiziksel, duygusal ve cinsel yönden şiddete uğrarsa artar. Fiziksel şiddete uğrayan çocuk anlık olarak yaptığı davranışı sonlandırırken, içindeki intikam duygusu ve öfkesini pekiştirecek, saldırgan davranışını artıracaktır (Yılmaz, 2017).

Belirli korkutma, yıldırma, şiddet içeren eylemlerin çocuğun eğitilmesi amacıyla kullanılması, koşullu davranışların genelleşmesine neden olacak, çocukların ileriki yaşamlarında belirli tepkilere karşı değil, bütün tepkilere karşı saldırganca eylemleri kullanmasına koşullanacaktır (Köknel, 2000). Anal dönemde gösterilen baskıcı ve tutucu yöntem sonraki yıllarda tepkicilik, yıkıcılık, kızgınlık nöbetleri, dağınıklık gibi karakter özellikleri oluşturur (Geçtan, 2018). Duygusal ihtiyaçları karşılanmamış çocuğun özgüveni düşük olur. Çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat vermek olumsuz davranışlarını azaltır. Aile ortamının çatışmalı olması, problem ve çatışma çözme yöntemleri çocuk tarafından modellenip içselleştirilir (Yılmaz, 2017).

Hormonal ve kimyasal etkiler

1950'li yıllarda ABD'de saldırgan davranışlarla hormonların ilişkisi anlatılmaya çalışılmış, hormonların duygu durum düzeylerini etkilediğini, saldırgan davranışları yükselttiğini, şiddete meylettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca beynin belirli bölgelerinin uyarılması ya da zedelenmesi sebebiyle saldırgan eylemlerin görüldüğü 20. yy ilk yarısında ortaya çıkarılmış olup orta beyin bölümünde yer alan diansefol, talamuş, limbik sistem ve hipotalamus gibi alanlarda yapılan uyarım ya da tahribatın saldırganlığın oluşumunda rol oynadığı bulunmuştur. Merkezi sinir sisteminde görev alan adrenalin, noradrenalin, dopamin seviyesinin artması, serotonin seviyesinin azalmasıyla saldırgan eylemlerin görüldüğü kabul edilmektedir (Köknel, 2000). Dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluk, tiroit bezinin çok çalışması, beyin zarı iltihabı gibi fizyolojik sorunlarda saldırgan davranışlara sebep olabilir (Yılmaz, 2017).

Kişilik bozuklukları

Paranoid, şizoid, antisosyal, bağımlı, saplantılı gibi kişilik bozukluğuna sahip olan bireyler içlerinde yaşadığı ruhsal çatışma nedeniyle sağlıklı ilişki yaşayamaz, uyum gösteremez ve kendilerini engelleyemedikleri için nesnelere, doğaya ve insanlara yerli yersiz kızgınlık duyup, saldırgan eylemler gösterebilirler (Köknel, 2000).

Engellenme

Engellenen çocuğun hayal kırıklığı, gerilme, teslim olma, sıkıntı, stres durumu yaşadıkları görülmüştür. Hayal kırıklığı yaşayan çocuk sıkıntılarını içine atarak çevreye fark ettirmez ve en küçük sinirlenme olayıyla boşalım gerçekleşebilir. Sonuç olarak engellenmelerle yaşanacak günlük problemler, saldırgan davranışların sebebi olarak

görülebilmek (Stein, 1997). Saldırganlık, başlamış fakat engellenmiş bir eylemi bitirmek amacıyla ortaya çıkar (Köknel, 2000).

Kitle iletişim araçları

Saldırganlık davranışlarının görüldüğü TV programı ve filmlerin etkisini inceleyen Bandura, ekranda gösterilen kaba kuvvetin çocukluk saldırganlıklarının önemli kaynağını oluşturduğu görüşüne yer vermiştir. TV filmleri, haber programları insanın saldırganlık davranışlarına başka alternatifler sunarak akla gelmeyen yeni davranışlar ortaya çıkarabilmektedir. TV de gösterilen dehşet sahneleri, yaralılar, katiller günlük hayatın parçası durumuna gelerek, giderek normalleşerek ufak ürpermeye yol açmakta ve olaylar karşısında ilgisiz kayıtsız kalınabilmektedir. Böylece herhangi bir tartışmada ağır durumlar ortaya çıkabilmektedir (Stein, 1997).

Çevre

Çocuklar ebeveynlerinin, kardeşlerinin, arkadaş ve öğretmenlerinin davranışlarını taklit etme eğilimindedirler. Çocukların yaşı küçüldükçe anne-babalarından etkilenme oranının arttığı belirtilmektedir (Stein, 1997). Etrafindakiler tarafından yüksek sesle konuşma, küçük düşürücü hakarete maruz bırakma, aşağılama, eleştirme gibi davranışlar, değersizlik ve yetersizlik duygusu yaşatırken, kendisini korumak için oluşturduğu savunma mekanizmalarıyla saldırgan tavırlarını artıracaktır. Bu tarz duygular yaşayan çocuk özgüvenini kaybederek çevre ile barışık olmayacak ve duygularını kontrol edemeyerek ya içine atacak ya da dış çatışmaya yaşayacak duruma gelecektir (Yılmaz, 2017).

Kötü arkadaş grubuna sahip olmanın, uygunsuz sosyal davranışlarda artışa neden olduğu, yine uygunsuz davranışları olan çocukların, kendine benzeyen arkadaşlarını seçtiği, saldırgan ve suçlu çocukların da çok fazla arkadaşına sahip olduklarını, reddedilen çocukların ise saldırganca davranış sergileyen gruplara katılmadıklarını belirtmiştir. Suçlu ve saldırgan çocuklar okul içi ya da okulun dışında tanışmakla birlikte vakitlerini akşam saatlerinde yapılandırılmamış etkinliklerle geçirdiklerini, konuşmalarında da saldırganlık belirtisi bulunan ifadelere yer verdikleri görülmüştür (Deptula & Cohen, 2004).

Düşük sosyoekonomik durum

Eğitim ve kültür seviyesi düşük olan göçle yerleşmiş, gecekondular kesimlerinde yaşayan erkeklerin saldırgan eylemleri daha çok gösterdikleri belirtilirken, seviyeler arttıkça

bu durumun azalıp mimik, hareket, söz gibi saldırganlık eylemlerinin ise arttığı gözlemlenmiştir (Köknel, 2000).

2.1.6. Saldırganlığın önlenmesi

Mutlu ve huzurlu aile ortamı, koşulsuz sevgi, ilgi, anlayışlı tutarlı aile tutumu çocuğun kendisini ifade etmesine fırsat verilmesi, birlikte karar alma çocukla iş birliği yapma çocuğu daha uyumlu hale getirir (Yılmaz, 2017). Saldırganlığın önlenmesi ilk olarak ailenin şiddetten uzak durmasıyla mümkün olacaktır. Anne babanın şiddete yönelik davranışları çocukları için olumsuz bir model teşvik eder. Aynı şekilde çevredeki kişiler veya TV, bilgisayar oyunlarındaki kötü karakterler de saldırgan davranışlarda olumsuz model oluşturmaktadır. Çocuğa olumlu örnek olunarak, saldırganlık içeren davranışlar yerine sevecen ve insancıl karakterlerin bulunması daha uygun olacaktır (Seven, 2015).

Ebeveynler, çocukları hayal kırıklıklarını dışarı vurduğunda durumu kabullenmek ya da öfkeli tepki vermektен ziyade altında yatan nedeni arayarak sebepsiz kısıtlamalar ve reddetmelerden kaçınmalıdır. Ayrıca heveslenme ve takdir etmeyle çocuğun kişiliğinde olumlu etkileri olduğundan karşılaşıacağı sıkıntıları daha rahat aşmasına vesile olabilir (Stein, 1997). Aileler ve öğretmenler çocuğa sosyal beceri kazandırır. Sosyalleşmemiş çocuk risk altında olduğundan, ortamda kendilerini de baskı hissederek, ikinci plana itilme, dışlanma, gülünç durumlara düşürülme gibi davranışlara maruz kalabilmektedirler (Seven, 2015). Bu sebeple çocuğun sosyal becerileri desteklenerek çocuğun bu gibi durumlarla başa çıkma stratejileri geliştirilebilir.

Çocukların sportif etkinlikler, resim müzik gibi sanatsal faaliyetlerle enerjilerinin boşaltılması, çocuğun kendini ifade etme becerisi kazandırılması, çocuğu sakince dinleyerek ihtiyaçlarının ve isteklerinin dikkate alınması saldırganlık davranışlarını azaltmada etkili olacaktır (Seven, 2015). Okuldaki saldırganlığın önlenmesi için; idare ve öğretmenler aileleriyle iş birliği içinde bulunmalı, ders dışı etkinlikleri bol kullanmalı, güvenliği sağlamalı ve öğrencinin kendi güvenliğini sağlanmasına yardımcı olmalı, öğretmen sorumluluk bilinci kazandırarak yaşam becerilerini programında bütünleştirmelidir. Saldırganlık görüldüğü zaman ise öğretmen ve aile tarafından katı disiplin uygulanmamalı, koşullu sevgi gösterilmemeli, nedenini açıklamadan davranış kısıtlayıcı cezalar verilmemeli, katı cezalandırıcı yaklaşım gösterilmemelidir (Bölükbaşı, 2004).

2.2. Öz Düzenleme

2.2.1. Öz düzenlemenin tanımı

Canlıların tümü yaşamlarını en iyi seviyeye getirme gereksinimi hissederek değişik düzenleme sistemlerini kullanırlar. Düzenleme sistemlerine hayvanlar doğdukları anda sahip olurken, insanlar deneyimleri ve yeni öğrenmeler ile sahip oldukları bu sistemlerini kullanır ve duruma göre uyarlayabilirler. Uyarıcılar, destekler ve uygun rehberlikle sahip oldukları öz-düzenleme becerisi en üst seviyeye ulaştırarak, kabul görülen davranışları gösterme, etkinlik başlatma ve sonlandırma, uygun cevaplar verebilme, ifadelerin ve eylemlerinin süresini ve yoğunluğunu ayarlama gibi durumlarda başarılı sağlayabilirler (Bronson, 2019).

Öz düzenleme bireyin hedefine ulaşması için duygu ve düşüncelerini kontrol etme sürecini ifade eder. Birey amacına ulaşmak için planlamalar yapar ve bireyler bunun için içsel motivasyona sahiptir. Öz düzenleme becerileri, bireyin ortama uyumunu sağlayan süreçleri ifade eden becerilerden oluşmaktadır. Bireyin kendini tanıyarak, duygularının, davranışlarının ve düşüncelerinin farkında olması sağlanarak, bir durum karşısında bilinçli olarak duygu, davranış ve düşüncelerini yöneterek çevresi ile uyum içinde yaşama fırsatını verir. Çocukların ve yetişkin insanların sosyal becerilerini geliştiren öz düzenleme, akademik yaşamda hedef koyarak başarı elde etmelerine, negatif duygularını kontrol ederek olumlu davranış göstermelerine zemin hazırlayabilir (Tanhan, 2020).

Öz düzenleme, öz izleme, standart belirleme, öz yargı, öz değerlendirme ve öz tepkiyi içeren bilişsel süreçler aracılığıyla işleyiş gösteren çok yönlü bir olgu olarak belirtilmiştir. Öz gözlem/öz izleme, gerçekçi hedefler oluşturmaya ve bunların ilerlemesini değerlendirecek bilgileri sağlamaktadır. Öz düzenlemenin düşünce, etki, motivasyon ve davranışlar üzerinde güçlü bir rolü bulunmaktadır. Öz düzenleme sistemi dış uyarıcıların etkilerini aracılık ederken amaca yönelik eylemlerin temelini de oluştururlar. İnsanların davranışları önsezi tarafından düzenlenerek amaçlarına yönelirler. Bireyler öz inanç oluşturarak, gelecek davranışlarını önceden tahmin edebilir, kendilerine hedef belirleyebilir, sonuca ulaşamayacaklarını sezdikleri anda farklı eylem planı oluşturarak öngörü kullanımı ile motive olarak eylemlerini kendileri yönlendirebilirler (Bandura, 1991).

Öz düzenleme motivasyonel, zihinsel, duygusal ve sosyal bileşenlere sahip çok yönlü bir kavramdır (Bayındır & Ural, 2016). Öz düzenleme hem iç hem çevresel isteklere cevap vermek amacıyla duygunun, dikkatin ve davranışın düzenlenmesi için içsel yönetilen bir kapasite olarak tanımlanmıştır (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005).

Öz düzenleme, bireyin duygu, düşünce, dürtü ve davranışlarının kontrolünü sağlama veya onları geçersiz kılma becerisidir. Öz düzenleme hedefe ulaşmak amacıyla bilişsel esnekliği gerekli kılar. Ahlaki yargılara, değerlere, kanunlara, sosyal kurallara ve diğer düzenlemelere bağlılığı kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden bireyin kişilik yapısında en önemli ve yararlı süreçlerden birini oluşturmaktadır. Öz düzenlemesi yüksek olan kişilerin, kişilerarası ilişkilerde sağlıklı, daha çok popüler, bilişsel sağlıkta iyi, etkili başa çıkma becerileri olma daha az saldırgan davranışlar gösterme, akademik performanslara yüksek, yeme bozukluğu göstermeme, daha az alkol uyuşturucu kullanımı ve suçluluk gösterme gibi olumlu sonuçlarla ilişkiyi göstermektedir (Gailliot, vd, 2007).

Öz düzenleme bir uyarıcıya verilen cevabın dikkat, duygu ve davranış süreçlerinin düzenlenmesi olup bunları yönetmeyi, dikkatin değiştirilmesini, yeniden odaklanmayı, davranışların engellenip yenilerinin aktifleştirilmesini sağlamayı içermektedir (Smith Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).

2.2.2. Kuramlar

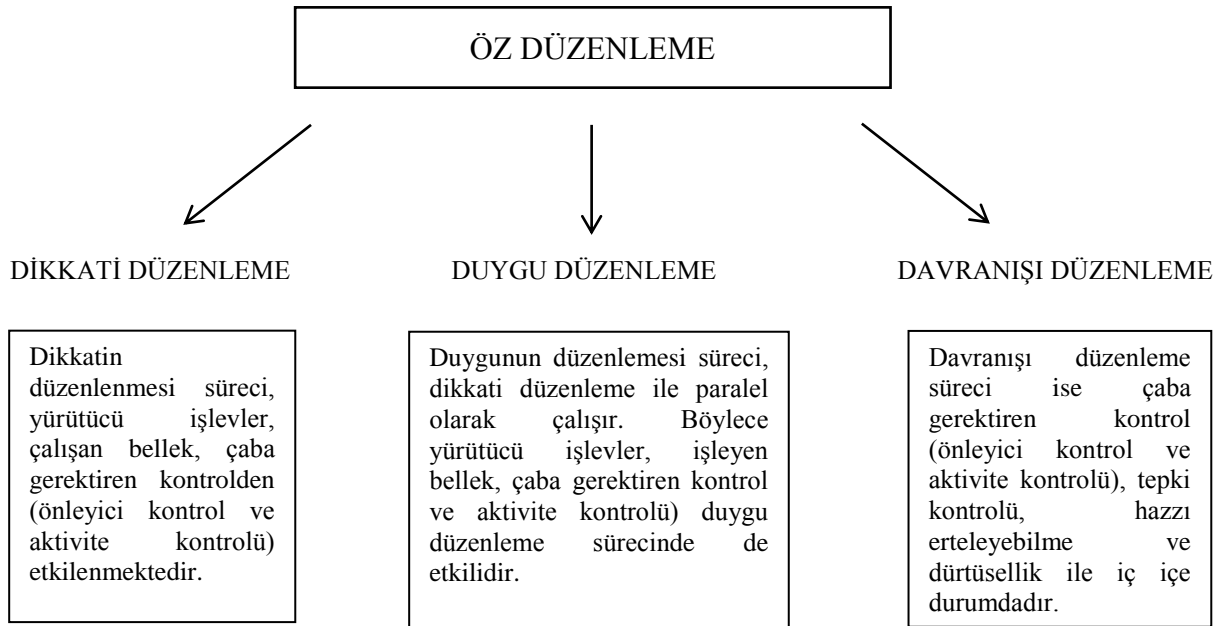
Psikoanalitik yaklaşımın öncüsü olan Freud, öz düzenlemenin gelişiminin dürtülerin ve duygusal gereksinimlerin sonucu olarak çıktığını ifade ederek duygusal gelişim üzerinde durmaktadır. Öz düzenlemenin görevini kişinin istekleriyle dış dünya arasındaki çekişmeyi çözmek ve kişiliğini oluşturan güçleri denetlemek olduğunu benimsemektedir. Davranışçı yaklaşım kişinin kendini kontrol etmesinden farklı olarak dış çevrenin kontrolüne odaklanarak öz düzenlemeyi öğrenilmiş özdenetim olarak açıklamışlardır. Bu yaklaşıma göre öz düzenleme, çocuklara verilen ödüllerin değerlendirilip, amacına uygun seçmeyi öğrenmesi, bunun için kendine talimat verip bu talimatları izleyerek çevresi tarafından ödüllendirilmesi için kendini ödüllendirme ile gerçekleştirilir. Bandura'nın öncülüğünü yaptığı sosyal öğrenme yaklaşımında birey, davranışlarını ve diğer bireylerin davranışlarını gözlemler, sonuçlarını değerlendirir. Hangi davranışının hangi çevrede ödüllendirildiği konusunda bilgi sahibi olur. Sahip olduğu bu bilgiyi de kendi davranış performansında düzenleyerek kullanılır. Bu yaklaşıma göre öz düzenleme, çocuğun davranışının sonucu ile ilgili beklentilerinin uygun olmasını sağlar. Sosyal bilişsel yaklaşım ise kişinin çevresini algılama becerilerini ve çevre içinde nasıl etkili olduğunu dikkate almaktadır. Öz düzenleme şekillenirken sosyal ve kültürel çevrenin önemine değinen Vygotsky, çocuğun özgür hareketi ile çevre ile karşılaşmasında üst düzey bilişsel beceriler kullandığını ancak amacına ulaşırken seçtiği araçların kültürel çevreden seçildiğini savunmaktadır. Yakınsak gelişim alanı, çocuğun bağımsız öz

düzenlemeli davranışlarını destekleyerek, çocuğa yeni bir kavram ya da beceriye kazanmasında yardımcı olacaktır. Öz düzenlemeyi zihne özgü bir süreç olarak düşünen Piaget, zihinsel öz düzenleyici süreçlerin çevreye en uygun adaptasyonu sağlamayı amaçladığını belirtmişler. Çocuğun aldığı kararlar ve harekete geçirdiği davranışları bilişten düzenlenerek gelmekte ve öz düzenleme çocuğun bilişsel gelişimi arttıkça o da gelişim göstererek artmaktadır. Bilgi işleme kuramını, öz düzenleme süreçlerini, gelişme ve yaşamla birlikte geliştirilen günlük rutin, kural, strateji ve plan ile açıklamaktadır. Bireylerin davranışlarını ve düşüncelerini yönlendirmek için düzenleyici stratejiler üretirler ve geliştirirler (Bronson, 2019).

Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, çevredeki modellerin gözlenerek, taklit edilen eylemlerin içselleştirilerek davranışlarına yazmasını ifade eder. Sosyal kültürel kurama göre ise öz düzenleme sosyal bir süreç olup üst düzey bilişsel işlevleri içermektedir. Çocuklar, öz düzenlemeyi öğrenmeyi sosyal, kültürel ve kurumsal ortamlarda geliştirdiğinden bu ortamlarda ortak öz düzenleme anlayışı olmalı ve öğrenmedeki sorumluluğun ve kontrolün öğretmenden öğrenciye geçmesi sağlanmalıdır (Sakız & Özdemir, 2014).

2.2.3. Öz düzenlemenin boyutları

Öz düzenleme dikkatin, duygunun ve davranışın düzenlenmesi olarak 3 alt boyutta ele alınmıştır (Smith Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007).



Şekil 1: Öz düzenlemenin ve alt boyutlarının içerikleri (Fındık Tanrıbuyurdu, E., 2012).

Bilişsel düzenleme

Bilişsel düzenleme, uyarıcının, ileriki davranışlarda yer elde etmesi, uyarıcının kişinin dikkatini çekip işleyen bellekte kalması ile olmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Dikkatin düzenlenmesi, işleyen bellek, yürütücü işlevler bilişsel düzenlemeyi oluşturmaktadır.

Dikkatin düzenlenmesi, bilişsel işlevlerin parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Bronson, 2019). Dikkatli kontrol, verilen görev ve talimatlara dikkati odaklayıp, sürdürmeyi veya gerekirse odak noktasını değiştirmeyi içerir (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010). Bilişsel becerilerin temeli olan dikkat, bebeklik döneminde de görülmekte ve desteklendiği ölçüde gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Blair, 2002). Çocukta bir şeye yoğunlaşmada güçlük çekme, dikkatini uzun süreli şeylerde kaybetme dikkat düzenlemenin alanına girmektedir (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Dikkatin odağını değiştirme ve yeniden odaklanmayı içeren beceriler gösteren bireylerin sıkıntı, hayal kırıklığı, stresi daha düşük seviyelerde yaşadığı görülmüştür (Eisenberg & Sulik, 2012). Dikkatin odaklanması, çocukların prososyal davranışları göstermelerine sebep olurken, kaygılı davranışları sergilemelerini de engelleyebilmektedir (Adagideli, 2018).

Çocuğa yapılması istenen davranışla ilgili verilen yönergeler işleyen bellek (çalışma belleği)te yer edinir. Dikkat dağıtıcı başka bir olay ilgisini çekmesine rağmen ilk yönergeyi takip etmesi dikkatini düzenleyebildiğinin işaretidir. (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Çalışma belleği, bilgiyi zihinde tutma becerisidir. Görevlerin takibini yapmak, verilen metni anlamak, olay sıralamaları, sosyal duygusal farkındalık ve anlayış gibi zihinsel süreçleri içerir. Kullanılmayan bilgi unutulacağından her yaştan bireyde çalışma hafızası sınırlılık gösterir. Bu yüzden bilginin unutulmaması için, bilgiyi verimli bir şekilde bellekte tutma becerisinin geliştirilmesi gerekir (Thompson, 2009). Kısa süreli belleği kullanmak, tek veya çok kademeli yönergeleri hafızada tutmak, olayları, olguları, talimatları hatırlamak ve tanımak için kullanılır. Okul öncesi çocuklarından kuralları hatırlamaları ve yönergeleri takip edebilmeleri için çalışan belleklerini kullanmaları beklenir. Çocuklara verilen bilgiler tek kademeli olarak basit veya çok kademeli olarak karmaşık düzeyde olabilir. Çocukların okula geldiğinde girmeden ellerini yıkamaları gerektiğini hatırlamaları tek kademeli yönerge iken, çocuğun ceketini asması lavaboya gitmesi, ellerini temizlemesi, masadaki etkinlik için sandalyesini çekip beklemesi çalışma belleğini kullanmasını gerektirirken çok kademeli yönergeler dizisini oluşturur (McCellelland & Tominey, 2016).

Yürütücü işlevler, yeni tanışılan görevleri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan bilişsel süreçlerdir (Taşkın & Kandır, 2019). Bu bilişsel süreçler ise gözlem, sınıflama, tahmin etme, sonuç çıkarma gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Şahin & Arı, 2016). Yürütme işlevi birden çok, birbiriyle ilişkili süreçleri içermektedir. Bunlar engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esnekliktir (Thompson, 2009). Yürütücü işlevler, bilişsel davranışlarla ve akademik beceriler ile ilgili olan bağlamları duyguları katmadan odak noktasına almaktadırlar (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Bireyler karmaşık talimatlarla karşılaştıklarında, dikkatlerini odaklayarak davranışı sürdürmek, başka seçenekleri değerlendirmek, amaca ulaşabilmek için plan hazırlamak, ne durumda olduğunu bilmek için süreci izlemek, eylemi veya dikkati değiştirmek gibi yürütme işlevi becerilerini kullanırlar (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009). Birey stres yaratan durumla karşılaştığında uygun duygu düzenleme becerilerinin esnek olarak kullanımında yürütücü işlevler görev alır. Duygularını kontrol edemeyen çocukların sahip olduğu bu duygular zihninde yer alan yürütücü işlevleri bloke ederek kaygının bilişi engellemesi ile bilişsel esnekliğin görülmesini de engellemektedir. Yürütücü işlevler içinde yer alan bilişsel esnekliğin artması ile duygu düzenleme becerileri de artış göstermektedir. Birey karşılaştığı duruma tepki vermeden önce zihninde onu tekrar değerlendirip, durumu gözden geçirerek farklı bakış açısı ile bakarak vereceği duygu yoğunluğunu azaltabilir. Bu durumda birey esnek düşünme yapısına sahip olmalıdır. Böylece problem kontrol altına alınarak başka bakış açısından olaya bakılabilir ve değişik çözümler yaratılabilir (Şahin & Arı, 2016). Yürütücü işlevler amaca ulaşmak için giyinmek gibi görevlerden, izleyeceği televizyon programına karar vermek gibi daha karmaşık süreçleri içeren, karar alma ve diğer davranış süreçlerinden oluşmaktadır (Doğruyol, Türküler Aka, & Enisoğlu Tilbe, 2018). Yürütücü işlevleri gelişen ve bu yönde destek gören çocuklar, planlamalarını uygun yaparak, daha az hamle ile sorunlarını ortadan kaldıracırlar. Yürütücü işlevleri gelişen çocukların, sosyal becerileri ve yeterlilikleri daha fazla olup planlama süreçleri diğerlerinden daha kısadır. Bu çocukların kelime hazinesi de diğerlerinden daha fazladır (Taşkın & Kandır, 2019). Araştırmalar, yürütme işlevinin, matematik yeterliliği ile, okuma yeteneği, akıl yürütme, iletişim, sosyal beceriler, ahlaki yeterlilik ve duygu düzenleme ile ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010).

Davranış düzenleme

Davranışın öz düzenlemesi bireylerin kendi davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri ile işlemekte ve geliştirdikleri içsel standartları ile davranışlarının tutarlılık göstermesi

beklenmektedir. Bunlar arasında bir tutarsızlık algılanırsa uyumsuzluğu azaltmak için birey motive olarak yeni zorluklar belirleyerek çabalarını artıracaklardır (Wood & Bandura, 1989).

Çocuğun huzursuz, aşırı aktif ya da hareketsiz olması, zorbalık, yalan söyleme, arkadaşlarıyla geçinmede güçlük yaşaması, itaatsiz olması davranış düzenlemenin ilgi alanına girmektedir (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). Davranışın düzenlenmesi ile ilgili beceriler çocukların okula hazır olma durumlarını ve okula uyum sağlamaları bakımından da önemli olup, öz düzenlemenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Davranış düzenleme, hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtüsellik, dürtü kontrolü olarak ele alınabilir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018).

Çocuklar hazzı erteleme davranışını gösterebilmek için kaynaktan zihinlerini uzak tutarak odak noktasını değiştirip kendilerini oyalamaları gerekir. Bunu yapabilmeleri için onlardan kendilerine özel stratejiler geliştirmesi beklenir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Hazzı erteleme yeteneği, küçük anlık bir ödül ile daha büyük, gecikmiş bir ödül arasında seçim yapmak şeklinde ölçülebilir (Duckworth & Kern, 2011).

Öz düzenleme becerilerinden olan çaba gerektiren kontrol becerisi duygularla ilgili düzenlemeleri ve sosyal yeterlilikler ile ilgili duygulara odaklanırlar. (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Çaba gerektiren kontrol becerileri yüksek olan çocuklar dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını daha iyi yönetebilirler (Carlson & Wang, 2007). Çaba gerektiren kontrol, bireyin dikkatini ihtiyacı ölçüsünde değişim yapması ve odaklanmasını, davranışını gerektirdiğinde engelleyebilmesini, ondan kaçınma eğilimi gösterdiğinde yeni bir davranışını etkinleştirip gerçekleştirmesini, bilgiyi planlayıp bütünleştiren bazı yönetici işlev becerilerini içermektedir (Eisenberg & Sulik, 2012). Çaba gerektiren kontrolü ihtiyaç anında bir şey odaklanması, dikkatine uyarandan diğerine çevrilmesi, yine ihtiyaç duyulduğunda eylemin engellenmesi, bir eylemden kaçınmak amacıyla harekete geçilmesi gibi beceriler ile açıklanmaktadır. Çaba gerektiren kontrol, dikkat ve engelleyici kontrolü içererek birlikte çalışır. Çaba gerektiren dikkat, dikkatin cezadan çekilerek, ödüle yönlendirilmesi gibi istenildiği zaman dikkatin odaklanması ve değiştirilmesi kapasitesidir. (Evans & Rothbart, 2007). Çaba gerektiren kontrol becerileri, dikkati gerektiği ölçüde değiştirip odaklanmayı içeren dikkat kontrolü, davranışı aktive etmeyi veya engellemeyi içeren engelleyici kontrolü, yapmak istemeyeceği bir şey çıktığında bilgiyi devreye sokarak planla duygu ve davranışı değiştirmeyi içeren diğer yürütme işlevi becerilerini kullanır. Dolayısı ile çaba gerektiren kontrol, dikkat, duygu ve davranışın düzenlenmesi de dâhil olmak üzere öz düzenlemedeki

birçok süreçteki bireysel farklılıkları da içine almaktadır (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010). Çaba gerektiren kontrol becerileri, dikkati kasıtlı olarak yöneterek dikkat düzenleme, engelleme veya eylemi uygun olan yerde etkinleştirme kontrolü becerilerini içermekte olup kalıtsal temellidir ve 0 - 4 yaşlar arasında hızlı gelişim göstererek yaşamın üçüncü yılında ciddi iyileşmeler yaşanır (Eisenberg, 2005). Çaba gerektiren kontrol becerileri yüksek düzeyde olan çocuklar, dikkatlerini, duygu ve davranışlarını yönetebilme becerilerinden dolayı ilişkilerinde yapıcı, sosyal olarak da topluma uyum sağlayıcı şekillerde davranış gösterme eğilimleri bulunmaktadır. Çaba gerektiren kontrolün sağlanması, çocukların okula hazır olmaları ve başarılarına, okuldaki davranışların kalitesine, öğretmen ve arkadaşları ile olan ilişkilerine, çocukların problem teşkil eden davranışlarına ve sosyal yeterliliklerine olumlu etki sağlamaktadır (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010). Çaba gerektiren kontrol becerilerinde yaşanan güçlükler saldırganlık içeren davranışlara sebep olabilir. Gösterilen saldırganlık davranışları ise çocuğun akranları tarafından dışlanmasına neden olmaktadır (Adagideli, 2018).

Engelleyici kontrol, amaçla ilgili olmayan davranış ve düşüncelerin engellenip bastırılmasıdır. Problemin varlığında çocuk yanlış tepkiyi bastırır. Aynı zamanda uyarladığı başka tepkiyi aktif hale getirerek davranışı başlatır. Koşulların uyarlanması için tepkiler arası geçişi de ayarlar (Carlson & Wang, 2007). Engelleyici kontrol, verilen talimatlara veya belirsizlik içeren durumlarda verilecek uygunsuz tepkilerde planlama yapıp çaba ile onları bastırmaz (Eisenberg, Valiente & Eggum, 2010). Uyarıcının etkilerini kontrol etmeyi, bir eylemi durdurmayı ve uygun eylemi seçerek kullanmayı, öfkeli durumda sakin kalabilmeyi, yönergeleri sıra ile yapabilmeyi, zevkleri haz duyulan şeyleri bekletip ertelemeyi içermektedir. Engelleyici kontrol, çocuğun söz almadan konuşmak yerine elini kaldırması ve izin verildiğinde konuşması için beklemesi bu beceriyi gösterdiğine işaret eder (McClelland & Tominey, 2016). Bu becerileri, çocuğun şekeri ağzına atarken elini durduran becerilerdir. Hayır dendiğinde o davranışı yapmaması, yönergeleri takip etmesi, tehlikeli denildiğinde oraya yaklaşmaması hep engelleyici kontrol etkisi ile olmaktadır (Ertürk Kara, Güler Yıldız ve Fındık, 2018). Engelleyici kontrol becerisi çocuk 24 36 aylık olana kadar görülmemektedir (Gerardi Caulton, 2001).

Dürtü kontrolünü sağlayan, dürtüleri engelleyen onları ortadan kaldıran süreçlerde öz düzenlemenin kontrol işlevi rol oynamaktadır (Duckworth & Kern, 2011). Bireyin dürtüsel davranışlarda bulunması, elindeki göreve dikkat göstermemesine neden olur. Aynı şekilde

çocuklarda görülen dikkat eksikliği, çocukların dürtülerini takip etme esnasında ve başka etkinliklere katılım sağlayıp sağlayamamasının gözlemlenmesi ile değerlendirilebilir (Smith Donald, Raver, Hayes, & Richardson, 2007). Dürtüleri geciktirmek veya engellemek uzun vadeli kazanç için hazzı erteleme kapasitesini işlevsel hale getirir. Yürütme işlevinin yapmış olduğu dürtüleri geciktirme görevlerinin akademik başarıya, uyuşturucu kullanımına, saldırganlık ve suç içeren davranışları yordadığı belirtilmiştir (Duckworth & Kern, 2011).

Dürtüsellik düşünmeden yapılan davranışları ve söylenen sözleri ifade eder. Güçlü dürtüleri geçersiz kılamama, düşünmeden önce hareket etme, sebat eksikliği sonucu sıkıcı ve zor görevlerde odaklanamama, pes etme, sansasyon arayışı ile heyecan verici ve kötü sonuç doğurabilecek riskli etkinliklere ilgi duyma şeklinde kendini gösterebilir (Duckworth & Kern, 2011). Dürtüsellik, dışsal ve içsel uyaranlara karşı verilen hızlı ve planlanmayan yanıtlar olarak karşımıza çıkan bir davranış bozukluğu olarak nitelenmektedir. Bulunduğu ortama uyumu sağlamayan, risk içeren, olgunlaşmamış, düşünülerek planlanmamış ve beklenmeyen, istenmeyen sonuçlara neden olan davranışlardan oluşmaktadır. Dürtüsellik, kişilik özelliği, davranış veya durum olarak görülebilir. Dürtüsel davranış ise bir yanıt verirken ona engel olamamaktır. Karar verme için dürtüsellik ise ortaya çıkacak sonuçlar düşünülmeden davranışın sergilenmesini ifade eder (Yıldırım, 2010).

Duygu düzenleme

Duygularla ilgili beceriler, kişinin kendinin ve diğerlerinin duygularının tanınmasını, uygun duygu durumlarının gösterilmesini ve duygu kontrolünün sağlanmasını içermektedir. Bireylerden duygularının farkında olarak, pozitif duygularını yaşaması, negatif duygularını kontrol etmesi beklenmektedir. Duygusal beceriler, diğer bireyleri anlamak için de önem teşkil etmektedir. Bireyin duygularını fark ederek durum ve ortama uyan sağlıklı duygular göstermesi ile kendinden başka kimselerin duygusunu anlaması ve yönetebilmesi gerçekleşecektir (Karataş, 2020). Saldırganlığa iten duygularda duygu becerileri ile ve stratejiler ile engellenebilir, bireydeki öfke kontrol altına alınarak problem ile baş etme becerileri ve kişilerarası çatışma yönetimini geliştirebilir.

Duygular, kişinin ortama ayak uydurması için bir araç olarak kullanılmaktadır. Duygu düzenleme ise duyguyu kontrol altına alma ya da azaltmadan çok daha fazlasıdır. Olumsuz duyguları azaltma anlamında kullanılan duygu düzenleme de dört temel duygu öfke, endişe, üzüntü ve korku üzerine odaklanılmıştır. Duygusal düzenleme bireyin amacına ulaşmak için verdiği duygusal tepkilerini gözlemlemesi, değerlendirme yapması ve kendine uyan

düzenlemeyi kullanması olarak tanımlanabilir. Öncül odaklı ve tepki odaklı şeklinde ele alınan duygu düzenleme becerileri, duygu hissedilince tepki verilmeden gerçekleştirilen müdahale, öncül odaklı, tepki verildikten sonra yapılan müdahale ise tepki odaklı olarak ifade edilmiştir (Yılmaz, 2020). Bireyin duygularını kontrol edememesi, bilgi işleme sürecine daha fazla yük yükleyerek sistemin karar verme ve planlama becerilerini de bozma eğilimine sokacaktır (Carlson & Wang, 2007). Bu dönemdeki çocuklarda duygusal öz düzenleme olarak; artan duygu kontrolü ile yasaklanmış davranışlardan kaçınırlar, kendi davranışlarını düzenlemek ve diğerlerini etkilemek için dili daha etkin kullanırlar, arkadaşlarıyla iletişimlerini düzenleyerek sosyal kabul görmek isterler, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışırlar, etkili etkileşim stratejileri geliştirirler (Bronson, 2019). Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin, empati kurma ve olumlu duygu sosyalleştirme stratejileri kullanması, çocuğun duygu düzenleme yapmasını sağlar (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Eisenberg ve Fabes (1992), kontrolsüz çocukların duygu düzenleme becerilerinde düşüklük olduğu, daha dürtüsel davrandıkları, duygusal yoğunluklarının da yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Bu çocukların kolayca hayal kırıklığı yaşayarak saldırgan davranışlarda bulunma ihtimali yüksektir. Fazla kontrolü çocuklar ise öz kontrolleri gelişmiş fakat onlar da esneklik mevcut değildir. İçerik kapanıklık, üzgün veya kaygılı olma durumlarını göstermektedirler. Kontrolünü düzenleyebilen çocuklar esnek olmakla birlikte duyguları ile başa çıkabilir ve sosyal açıdan da daha popüler ve aktiftirler (Akt; Carlson & Wang, 2007) Sosyallik içeren ortamlarda duygusal tepkilerini düzenleyebilen bireyler, stres taşıyan olayların üstesinden sorunsuzca gelebilmektedir. Örneğin, korku filmi gibi dikkat çeken üzücü uyarandan veya nesneden uzaklaştırabilmek duygu yoğunluğunda azalma meydana getirir. Durumun olumlu taraflarına dikkatin odaklanması, olumsuz duyguyu azaltıcı olabilir (Eisenberg & Sulik, 2012). Olumsuzluk içeren duygusal değerlendirmeler istek veya beklentiler, dikkatin düzenlenmesinde ve uygulanmasında zorluklara yol açmaktadır. Olumlu duygusal beklentileri seçilen görev ve talimatlara daha yüksek aktif katılma ve kalıcılığa sebep olmaktadır. Bu olumsuz duygusallığı yaşama olasılığı yüksek olan grup küçük çocuklardır ve duygusal tepkilerini planlayamadıkları, problem çözmeyi başaramadıkları ve az gelişen üst düzey bilişsel becerileri uygulayamadıkları için huzursuz, huysuz olarak nitelenebilmektedirler (Blair, 2002). Araştırmalarda duygusal yeterliliği iyi olan çocukların iyi düzeyde engelleme, kontrol, değişim yapma ve problem çözme becerisi gösterdikleri ve bu çocukların daha az dürtüsel oldukları görülmektedir (Li, Liu, Yan, & Feng, 2020). Hanish vd (2004), çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile saldırganlığın azalacağı bildirilmiştir. Bir başka araştırmaya göre duygu düzenlemesi iyi olan çocukların akademik başarıları yüksek,

matematik ve erken okuryazarlık becerileri yüksek düzeydedir (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007).

Öz düzenleme boyutlarından olan davranış, duygu ve dikkat düzenleme koordineli çalışmakta ve birbiriyle ilişkili olup, günlük hayattaki problemlere cevap verirken birden fazla boyut devreye girmektedir. Örneğin yetişkinlerin yapma dediği isteklerine uymak amacıyla çocuğun kendi içsel dürtü ve ebeveyninin isteği arasındaki çekişmede duygu düzenleme devreye girerek çocuğun kendini sakinleştirmesi istediği şeyden kaçınarak dikkat düzenleme yaparak başka yere yönelmesi ve yapma denilen şeyi yapmamak için uzaklaşması ya da elinin üstüne oturması gibi davranışlarla davranışını düzenlemesi, bir olayda bütün boyutların kullanıldığını göstermektedir (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005).

2.2.4. Öz düzenlemenin gelişimi

Yaşamın kendisi ile başlayan öz düzenleme bebeklikten itibaren gelişerek, erken çocuklukta, olgunlaşma ve deneyimle amaçlı, planlı, bilinçli hale gelecektir. Böylece birey, fiziksel, duygusal ve bilişsel mekanizmaları üzerinde kontrol sahibi olarak eylemlerini ve düşüncelerini yönlendirerek çevreyle uyum sağlayacaktır (Bronson, 2019).

Öz düzenleme, doğumdan itibaren başlayıp gelişme göstermektedir. 0 – 3 yaş arasındaki dönem öz düzenleme davranışları göstermesi erken dönem olmakla birlikte, ileriki zamanlarda kazanılan davranışların gözlenmesi için bu dönemde uygulanan düzenlemeler ve müdahale çalışmaları önemlilik arz etmektedir. Bu müdahaleler ve düzenlemeler hem çocuğun gelişimini desteklemektedir hem de evdeki aile kültürünü de destekleyici ve geliştiricidir. Çocuğun sosyal ve fiziksel çevresi doğumdan itibaren çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını giderecek şekilde düzenlenirse, çocuğun hayatına kolaylık sağlayacak, genel gelişimini destekleyecek ve öz düzenlemenin gelişimini sağlayacaktır. Çocuğun düzeni içselleştirmesi için doğumdan itibaren sosyal ve fiziksel çevresinin düzenlenmesi gerekmektedir. Dünyaya gelen bebek uyum süreci içine girecek, rutinleri, günlük hayatı anlamak için çaba gösterecektir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018). Öz düzenleme becerileri geliştirilen bebekler tanıdıkları insanlara gülümseyecek, düzenlilikleri fark ederek bundan haz alacak, gelişen motor faaliyetleri ile çevreyi kendiliğinden keşfedecek, kendi eylemleri ile etki üretmekten haz alacak, vücut hareketlerini kontrol ederek motor beceriler geliştirecektir (Bronson, 2019).

2 yaşındaki çocuklar, benlik ve özerklik belirtileri göstererek büyüyen kimlik duygusu ve bakım sağlayan kişilerin isteklerini hatırlama yeteneği ile çocukta yeni bir davranış boyutu gelişir. Çocuklar çevreye uygun olan ve uygun olmayan durumları değerlendirerek kendi davranışlarını izleyerek yavaşça öz düzenleme sürecine ilerlerler. Öz düzenlemenin davranış boyutu çocuğun yaşamının ilk yılının ikinci yarısında ortaya çıktığı ve bakım sağlayan kişi ile bebeğin uyumu şeklinde görüldüğü belirtilmiştir. İkinci ve üçüncü yıllarda ise aile ve toplum standartlarının benimsenmiş olması diğer kontrol davranışlarının başlangıcını oluşturur. Öz düzenlemenin gelişimi dıştan içe doğru olmakla birlikte olgunlaşmanın ve yaşantısal süreçlerin etkisinde kalmaktadır (Koop, 1982).

Özünü denetleyebilen bireyler, daha iyi olarak gördüğü bir şey için isteklerini ve dürtülerini erteleyerek, geleceğe yönelik olana dikkatlerini çevirerek çeldiricilerini engelleyerek başarıya ulaşacaklardır. Kendini denetleyemeyenler kontrol edemeyenler tartışma esnasında aklına geldiğini söyleyerek dürtüsel davranışlar göstererek karşıdakini dinlemez, onlara konuşma fırsatı vermezler. Çocuğa verilen ödül, onu dış odaklı yaparken iç motivasyon iç odaklı hale getirir. Verilen ödül iç motivasyonu engellemek ile birlikte, bireyi dış odaklı hale getirerek başarı ve mutluluğa da engel olur. Ailelerde ödül ve cezayı kullanarak çocukları devamlı kontrol altında tuttukları için, onların davranışlarını denetleyebilmelerini öğretmediklerinden çocuklarda davranış bozuklukları, etik davranışlara uygun olmayan hareketler ve saldırganlık ortaya çıkarır. Sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmek için dış kontrol/denetleme gerektiren ödül, ceza, uyarı ve benzeri kullanmayarak, iç motivasyonu ve özdenetim kurmasını sağlamalı ve onları motive ederek kendi kendine denetimi oluşturması desteklenmelidir. Çocukta ödül kullanımı, kişinin öz denetimini azaltıcı etki yapmaktadır (Bolat, 2017).

Öz düzenlemenin gelişim evreleri, nörofizyolojik evre, duyu motor evresi, kontrol, öz kontrol ve öz düzenleme evrelerinden oluşmaktadır. İlk evre çevreye uyumu, ikinci evre algısal ve motivasyona ipuçlarına tepki olarak duyu motor uyumunu, diğer evreler ise çocukların bakımını sağlayan ebeveyn veya bakıcılarının istek ve beklentilerinin farkında olmak suretiyle kendi eylemlerinde kasıtlı kontrol uygulamak için çeşitli bilişsel becerilerini kullanmalarını ifade etmektedir (Koop, 1982).

0 - 5 yaşları arasında görülen çaba gerektiren dikkat kontrolü geliştirilirse ileriki yıllarda yüksek uyum, sosyal yeterlilik ve vicdan gösterecekleri öngörülmüştür. Öz düzenleme, çocukların sosyal ilişkilerinin kalitesine ve öğrenim kapasitelerine etki ettiği için

kritik öneme sahiptir. Ebeveynler çocuklarının büyümesi ile birlikte onlara öz düzenlemelerinde daha fazla beklentiye girerler ve bu becerileri geliştiremeyen çocuklara olumsuz tepki gösterme eğilimleri yüksektir (Eisenberg, 2005).

Çocuklar 5 yaşına geldiklerinde dikkatleri daha az dağılır, daha planlıdır ve duygusal düzenlemede daha beceriklidirler. Bilgileri hafızada tutar, birden fazla aşamalı becerileri gerektiren karmaşık problem çözüme becerileri gösterirler. Bu yaştaki çocuklar dürtüsel yargılar üzerinde de kontrol geliştirmeye başlar. Bu dönemdeki öz düzenleme göstergelerinden biri öyküler planlayıp davranışlarını koordine etmeyi gerektiren yaratıcı drama ve taklit oyunlarıdır (Thompson, 2009).

Okul öncesi 5-6 yaşlarında çocuklar daha az benmerkezci olurlar. Üst bilişsel düşünceleri artar, öz düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanırlar, iş birliği yaparak arkadaşlarıyla oyun oynar, davranış duygu ve düşüncelerini düzenleyerek çeşitli stratejiler planlayıp sergilerler. Görevlerini devam ettirme ve tamamlama becerilerinde artış yaşanır. Çok adımlı yönergeleri izleyip tamamlamalarını hatırlarlar (McCellelland & Tominey, 2016). Çocuklar okul öncesi dönemde artan içsel öz-düzenleme becerisi geliştirerek duygularını oyuna yansıtacak ve dili etkin kullanmaya çalışacaklardır. Bu dönemdeki çocuklar, ebeveyn isteklerine yanıt vermede hevesli ve yeteneklidirler. Dışsal kontrolden içsel kontrole geçişte bu dönemde olmaktadır (Bronson, 2019).

Okul öncesi dönemi çocukları bilişsel stratejiler kullanarak duygu, düşünce ve dürtülerini düzenlemeye başlarlar. Belirledikleri amaçlarına ulaşmak için içinde buldukları toplumun değerlerini de göz önüne alarak kendi duygu ve düşüncelerini yönlendirirler. Bu becerilerin tümü okul öncesi eğitimde kazandırılması gerekir ve bu beceriler öz düzenleme kavramı ile açıklanabilir. Öz düzenleme becerilerinin çocuklara etkileri incelendiğinde, öz düzenlemeyi ifade eden becerilerin okul öncesi dönemde ölçülmesi, ihtiyaç duyulduğunda erken müdahale programları kullanılarak becerilerinin desteklenmesi kritik düzeyde önemli görülmektedir (Bayındır & Ural, 2016).

2.2.5. Okul öncesi dönemde öz düzenleme

Okul öncesi dönem, daha sonraki yaşanacakların temelini oluşturduğu için öz düzenlemenin de temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden öz düzenlemenin tanımı ve nasıl geliştirileceğini anlamak son derece önemlidir. Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, çocuğu bir bütün olarak düşünerek bütünleşik bir yaklaşım kullanmaktadır. Çocukların

fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve güdülenme yetenekleri ile ilgili alanları birbirleriyle ilişki durumdadır. Bu durum, sosyal-duygusal alan da öz düzenleme için yapılan katkının, çocuğun diğer gelişim alanlarına ve güdülenmesine uygun düzeyde sağlanması gerektiğini ifade eder (Bronson, 2019).

Erken çocukluk döneminde özünü düzenlemeyi öğrenmiş çocuklar, duygularını davranışlarını, düşüncelerini kontrol etmeyi öğrenerek, ileriki yaşlarında duygularının farkında olur, karşılaştığı olaylarda davranış ve düşünce açısından plan yapar, dürtülerini kontrol altında tutar, yaşadığı yer içinde uyumlu davranış sergiler ve amaçlarına ulaşabilmek için planlama ve organizasyon yeteneklerini kullanabilirler. Kendini düzenlemeyi başaran çocukların okula uyumu da daha kolay olmaktadır. Yapılan araştırmalar, erken yaşlarda öz düzenlemeyi başaran çocukların ileriki yaşlarında işlerinde ve sosyal hayatlarında başarılı oldukları ve uyumlu ilişkiler sergilediklerini göstermiştir. Çocukların erken yaşlarda özünü düzenleyebilmesi, davranışını, duygusunu ve düşüncelerini kontrol etmesi, dikkatini verebilmesi, dürtülerini engelleyebilmesi için ebeveynlerinden ve öğretmenlerinin yol gösterici olumlu model olmaları beklenmektedir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018).

Eğitim hayatlarının ilk yılları olan okul öncesi kurumlarından itibaren öz düzenleme ve öz yeterlik inancını geliştiren çocuklar ilerleyen yaşamlarında kendine güvenen bireyler olmakta ve başarı duygusunu yaşayabilmektedirler (Aydın & Demir Atalay, 2015). Arkadaşları, öğretmenleri, medya gibi kültürel etmenlerin de okul öncesi dönemdeki çocukların sosyallik kavramında ve öz düzenlemelerinde artan etkisi bulunmaktadır. Akran etkileşiminin denetimsiz olması, antisosyal davranışın artmasına sebep olurken, akran ilişkileri istenmeyen davranışlar için model oluşturabilmektedir. Televizyonda izlenen şiddet ve uygun olmayan sosyal davranışları içeren programları izlemek, çocuklarda artan saldırganlık ve suç eylemleri için risk faktörü olmaktadır. Uygun prososyal eylemleri ve model olanları izlemek ise artan prososyal ve sağlıklı öz düzenleme gelişimine olumlu etki sağlar (Bronson, 2019).

Okul öncesi çocukların, hedeflerine ulaşması için düşünce, davranış ve duygularını düzenleme ve kontrol becerilerini geliştirmesi onların öz düzenleme becerilerini kullandıklarını göstermektedir. Bu dönemdeki çocuklar duygu, dürtü ve düşüncelerinin kontrolünü sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirmekte, toplumsal ve ahlaki değer yargılarına uygun davranış göstermekte, kendilerine uygun amaç belirlemekte ve başkalarının taleplerini

karşılama için kendi davranış ve düşüncelerini yönlendirmektedirler (Bayındır & Ural, 2016).

Duygu düzenleme, okul öncesinde sosyal yeterlilik, arkadaşları ve öğretmenleri arasında popülerlik, sosyal uyum, utangaçlık, çekingenlik ve sempati duyma gibi sosyalleşme sürecinde çeşitli yönlerde işlevseldir. Çaba gerektiren kontrol becerileri yüksek olan çocuklar dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını daha iyi yönetebilirler (Carlson & Wang, 2007).

Düşük sosyoekonomik düzeyde yetişmiş çocuklarda, büyük öz düzenleme güçlükleri görülürken aynı zamanda sosyal ve duygusal uyumda, akademik başarıda da büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Bu çocuklarda depresyon, saldırganlık, istenmeyen davranış sorunları erken yaşta başlayabilir. Dezavantajlı sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar öz düzenleme konusunda çok erken ve kalıcı güçlüklerle karşılaştığı belirtilmiştir (Thompson, 2009). Ayrıca annelerine güvensiz bağlanan bebeklerin yürümeye başladıklarında ve okul öncesi dönemde öz düzenleme kapasitelerinin zayıf olduğu görülmüştür (Kochanska, Philibert, & Barry, 2009). Güvenli bağlanan çocukların daha iyi öz-düzenleme kapasitesi olduğu ve bu becerilerin ahlakın birçok yönünü teşvik ettiği belirtilmiştir (Nordling, Boldt, O'bleness, & Kochanska, 2016).

Öz düzenlemenin, akademik başarıyı, fiziksel sağlığı, çocuklukta görülen suçluluğu, yetişkinlikteki suç faaliyetini ve hatta uzun ömrü yordadığı belirtilmiştir (Duckworth & Kern, 2011).

Çocuklarda dikkat etmek talimatları hatırlamak, eğlenceli oyunlarda dürtülerini kontrol altında tutarak sırasını beklemek öz düzenleme becerilerini güçlendirir. Çocukların renk, sayı sıralamak gibi soyut işler yapmaları istendiğinde öz düzenlemenin soğuk yönünü, sinir bozucu göreve katılmaları veya hazzı erteleme davranışları yapmalarını sağlayan görevler istendiğinde düzenlemenin sıcak yönünü kullandıkları belirtilmiştir (McClelland & Tominey, 2016).

Yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemin öz düzenleme için kritik dönem olduğunu, beyin bölgelerindeki olgunlaşmanın erken yaşta görüldüğünü ve öz düzenleme problemlerinin ileriki yaşlarda strese sebep olduğunu göstermektedir. Bu yüzden küçük çocuklarda öz düzenlemenin gelişmesi için erken müdahalelerle geliştirilmesi ve öz düzenleme gelişimine destek verilmesi gerekmektedir (Thompson, 2009).

Çevresel destekler çocuğun olgunlaşması ile farklı çeşitlerde gösterilmelidir. Bebeklerin keşfetmesinin desteklenmesi için, yürümeye başlayan çocuklar için bağımsızlık çabalarında başarı sağlanabilmesi için, okul öncesi dönemde öz düzenleyici kapasitelerinin ve kontrol süreçlerinin artması ve amaca yönelik uzmanlaşma için, ilkokul döneminde de kendilerinin farkında olmaları ve özgüveninin, özdeğer duygularının gelişmesi için desteğe gereksinimleri vardır (Bronson, 2019).

2.2.6. Öz düzenlemenin desteklenmesi

Öz düzenleme becerileri, çocukların öğrenmeden önce plan yapmalarına, amaç belirlemelerine kolaylık sağlar. Dikkat odaklı olmalarını ve kendi kendini izleme (öz izleme) becerilerini geliştirmelerini sağlayarak gösterdikleri performanstan sonra sürecin etkililiğini değerlendirmelerini sağlar (Cleary & Chen, 2009).

Öz düzenlemenin desteklenmesi için çocuğun sosyal çevresinin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olması, ebeveynlerin günlük rutinleri düzenlemesi, çocuğa ilgi çekici aktiviteler sunarak katılması için çabalaması, çocuğun içsel motivasyonunun desteklenmesi, karar verebilmesi için uygun seçenekler belirtilmesi, çocuğun dikkatinin bölünmemesi, dikkatini desteklemek için aktiviteler yapılması, konulan sınırın açık ve tutarlı olması, beklentilerin olumlu dille ifade edilmesi, yönergelerin kısa, anlaşılır şekilde olması, gereksiz övmelerden kaçınarak cesaretlendirilmesi, ödül ve cezaların kullanılmaması, hatasını kabul etmesi ve hatasını görmesini sağlanması, yardım istediğinde istenildiği kadar yardım edilmesi sağlanabilir. Çocuğa kriz anında nasıl davranması gerektiğini öğrenmesi için olumlu model olunması, kaygısı ile baş etme becerilerinin gelişimi için fırsat sağlanması gerekmektedir. Ödüller sözel ya da somut olsun, içsel motivasyon değil dışsal motivasyonu geliştirmesine sebep olarak çaba gerektiren kontrol sürecini ortadan kaldırır. Verilen cezalar ise, davranışı neden yapmaması gerektiğini anlayamayıp, kendini kontrol etmesini sağlayan hazzı erteleme sürecine de olumsuz etkisi olarak, bu becerilerin gelişimine engel olur (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018).

Yetersiz öz düzenleme, çocuklarda davranışların dışavurumuna, davranışların dışsallaştırılmasına, saldırganlık, meydan okuma gibi davranışlara neden olmaktadır. Davranışları dışsallaştıran çocukların olumsuz duyguları yaşamaya yatkın oldukları ve çaba gerektiren kontrol becerilerinde sorunlar yaşadıklarını belirtilmiştir (Gerardi Caulton, 2001).

Çocuğun öz düzenleme geliştirmesine katkı sağlamak ve ailenin üyesi olduğunu hissetmesi için yaşadığı ortamda da düzenleme yapılması gerekliliğini doğurur. Çocuğun bağımsızlaşmasına katkı sağlanarak uygun mobilyalar seçilebilir, odada az ve ihtiyacı kadar eşya bulundurulabilir, hareket etmesini engelleyici mobilyalar yerine bağımsızlığını geliştirici minder, boyuna göre askı ve benzeri ile düzenlenebilir. Uygun kitaplık ve masa sandalye seçilerek yapılan etkinliklerle dikkat gelişim sağlanabilir. Banyoda tabure ve boyuna göre asılmış havlu bulundurulabilir, mutfakta kendi çatalı, tabağı, uzanacağı bir yere koyulabilir, yemek yeneceği sırada kendisinin alması sağlanabilir, uzana bileceği yere su ya da atıştırılacak koyularak mutfakta düzen sağlanabilir. Evdeki düzenlemeler önemli olduğu kadar öz düzenlemenin içselleştirilmesini kolaylaştırmak için sınıf okul ortamı da düzenlemeye dâhil edilmelidir. Öğretmen model olmalı, dürtüleri ile baş etmesini sağlayıcı alternatif eylemler sunmalı, çocuğun mizacını önemseyerek onu tanımalı, aşamalı desteklemeli bir gün beklentilerini gerçekçi tutmalıdır. Etkinlik seçerken öğrencilere karar verme ve plan yapma fırsatları sunmalı, oyun seçerken rekabet ve kim birinci olacak şeklindeki oyunları oynatmayarak kendisi ile yarışması sağlanmalı, çocuğun duygularını anlayarak uygun karşılık vermeli, öz düzenlemelerini desteklemek için resimli çocuk kitapları kullanarak destekleyici faaliyetlere yer vermelidir (Ertürk Kara, Güler Yıldız, & Fındık, 2018).

Öğretim ortamında öz düzenleme becerilerini geliştirmek öğretmene düşmekte olup, onlardan hedefe yönelik amaçlar oluşturmak, plan belirlemek, stratejiler seçip, kullanmak, öz değerlendirme yapma süreçlerini kullanmaları beklenmektedir. Öğrenen kişiler bu süreç içerisinde bir rehber ihtiyacı duyacak ve bu kişilerde öğretmenleri olacaktır. Öz düzenleme becerilerini taşıyan öğretmenler bu rehberliği iyi şekilde gerçekleştirebilirler. Yüksek öz düzenlemeye sahip öğretmenin düzenlediği sınıf ortamı eğitim alan kişilerin öz düzenleme becerilerine katkı sağlayacaktır. Öz düzenleme için işbirlikçi ve teknoloji ile bütünleşen öğretim ortamları sağlanarak, öğrenme stratejileri öğrenen kişilere benimsetilmelidir (Aydın & Demir Atalay, 2015).

Küçük çocukların dikkatlerinin kolay dağılması, dürtüsel davranışları ve planlamada zayıf olmaları, nörobiyolojik kontrollerin tam olarak gelişmemiş olmasından kaynaklanır. Bunun için aileler ve öğretmenlerin beklentileri yüksek öz düzenleme yerine, küçük çocukların becerileri dâhilinde olmasını sağlamak yönünde olmalıdır. Ebeveynler somut destek sağladıklarını da küçük çocuklar duygu, davranış ve dikkatlerini uyarlanabilir ve yönetmeleri daha kolay gelişme gösterebilir (Thompson, 2009).

Erken dönemde kazanılan akademik beceriler, ileriki dönemlerin başarısı için temel olduğundan, okul öncesi dönemde öz düzenleme güçlükleri ile geride kalmış çocukların, zor ve imkânsız başarı güçlükleri ile karşılaşmaları muhtemel görülmektedir. Ancak, öz düzenlemenin öğretililecek, uygulanabileceği ve becerilerin geliştirilebileceği unutulmamalıdır. Okul öncesi dönemde yapılan öz düzenleme uygulamalarını gerçekleştirmenin kolay yollarını bulmak, öğretmenlerin günlük hayatta karşılaşacağı birçok öz düzenleme güçlüğünü yönetmenlerini sağlamak, güvende olduklarını hissettirmek ve çocukların başarısı için erken eğitim almalarını sağlamak için öz düzenleme becerileri okul öncesi dönemde kritik öneme sahip olmaktadır (McCellelland & Tominey, 2016).

Çocukta öğrenme ortamında olumlu duyguların görülmesi için duygularını düzenlemesi çocuğa davranışsal, motivasyonel, sosyal yönden yarar sağlayacaktır. Çocukların öz düzenleme kapasitelerinin geliştirilmesi, akademik başarının artmasını sağladığı gibi hayatlarının doyurucu, mutlu, anlamlı ve sağlıklı olmasını da sağlamaktadır (Sakız, 2014a). Çevrenin öz düzenlemeyi beslemesi ve destek olması çocukların düzenli ve tutarlı olmasını sağlayarak aynı zamanda ebeveyn kontrolüne gereksinim duymadan çeşitli davranışları sergilemelerini fırsat vermektedir. Çevredeki malzeme ve faaliyetlerin, çocukların dikkatini ve ilgisini çekici olması, uygun zorlukta seçilmesi ve öz düzenlenmiş faaliyetlere destek verici nitelikte olması beklenmektedir (Bronson, 2019).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Saldırganlık ile ilgili araştırmalar

Ulusal Araştırmalar

Yıldızbaş (2019)'ın çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yöneliminin anne baba tutumu ile ilişkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, ailenin öğrenim durumu, gelirleri, medeni durumları gibi değişkenlerle çocukların saldırganlık yönelimi ve ebeveynlerin tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır. 506 aile ve çocuğa, “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tutumları Ölçeği” ve “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” uygulanan çalışmada yapılan analiz sonucu, çocukların saldırganlık yöneliminin ailenin öğrenim durumuna, medeni durumlarına, yaşadıkları eve, aylık gelir düzeylerine ve ilk çocuklarına sahip olma yaşına göre farklılaştığı ifade edilmiştir. Çocuğun cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitimden yararlanma yılı, kaçınıcı kardeş olduğu gibi değişkenlerde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Aile tutumlarından otoriter tutumun saldırganlık boyutundan olan “başkasına yönelik fiziksel saldırganlık” ve “nesneye

yönelik saldırganlık” arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu belirtilirken, izin verici tutumun saldırganlık boyutlarıyla arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (2019)’nın yapmış olduğu çalışmada, çocukların algıladıkları anne baba tutumlarının saldırganlık ile ilişkisini açıklamayı amaçlamıştır. 9-13 yaşlarında olan toplam 390 katılımcının olduğu araştırmasında “Çocuklar İçin Saldırganlık Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan verilerin analizi sonucunda çocukların algıladıkları anne baba tutumları ile saldırganlık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını, yalnız ilk çocuklarda saldırganlık seviyesinin daha yüksek düzeyde olduğunu, annesinin eğitim durumu yüksek olan çocukların kabul edici ilgili ebeveyn tutumunu daha çok algıladıklarını, annesinin eğitim düzeyi düşük olan çocukların ise psikolojik özerklik anne-baba tutumunu daha çok algıladıklarını, babalarının eğitim düzeyi düşük olan çocukların kontrol denetleme anne-baba tutumunu daha fazla algıladıklarını, ailesinin ekonomik düzeyi düşük olan çocukların, saldırganlık tutumlarının daha yüksek olduğunu, çocukların saldırganlık durumları ile anne babalarının çalışma durumu arasında ters yönlü negatif ilişki bulunduğunu, ailesi çalışmayan çocukların ise saldırganlık düzeylerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Yurtseven (2017), okul öncesi çocukların bağlanma stillerine göre saldırganlık yönelimlerini karşılaştırdığı araştırmasında, toplam 122 okul öncesi dönemdeki çocuğa “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” ve “Saldırganlık Yönelim Ölçeği” uygulamıştır. Çalışmanın bulgularında ise güvensiz bağlanmaya sahip çocukların “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “ilişkisel saldırganlık”, “kendilerine yönelik saldırganlık” ve “eşyalara yönelik saldırganlık” düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca “başkalarına yönelik fiziksel” ve “eşyalara yönelik” saldırganlığın erkek çocukların kızlara göre daha yüksek şekilde görüldüğü görülmüştür.

Uçar (2017) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile aile tutumlarının çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığıyla ilişkisinin incelendiği çalışmada toplam 300 çocuk ve 300 aileye “Anne babalık Stilleri ve Boyutları” ve “Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği”, öğretmenlere de “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, fiziksel saldırganlık ile otoriter ve izin verici tutum arasında anlamlı ilişki bulunmuş, ilişkisel saldırganlık ile otoriter tutum ve yetkin tutum arasında

anlamli iliŒki olduğu ifade edilmiŒtir.. Ayrıca fiziksel saldırganlık ile sebatkârlık ve ritmiklik mizaç özelliği ile de anlamli iliŒkinin bulunduğu belirtilmiŒtir.

Œen (2009)'in doktora tezinde okul öncesi kurumuna giden çocukların sosyal davranıŒlarını belirlemek ve bu davranıŒları üzerinde etkili olabilecek deĐiŒkenlerin etkisini incelemek amacıyla Ankara'da öğrenim gören 1159 çocuğa “Okul Öncesi Sosyal DavranıŒ Ölçeği” ile “Aile Bilgi Formu” kullanılmıŒtır. AraŒtırmasının sonunda ise, çocukların gösterdiği açık / fiziksel saldırganlık eylemleri ve olumlu sosyal davranıŒlarının cinsiyete göre anlamli farklılık gösterdiği, olumlu sosyal davranıŒları ile yaŒları arasında anlamli farklılık bulunduğu, çocukların iliŒkisel saldırganlık ile de cinsiyet arasında farklılık gösterdiği belirtilmiŒtir. Ayrıca tam gün eğitim alan çocukların iliŒkisel saldırganlık puanları, yarım gün eğitim alan çocuklardan yüksek olduğu belirtilmiŒtir. İliŒkisel saldırganlık davranıŒı ile annesinin çalıŒma durumu arasında da anlamli farklılık görölmüŒ olup annesi çalıŒan çocukların iliŒkisel saldırganlık puanlarının daha yüksek çıktığı belirtilmiŒtir.

Kadan (2010) gerçekteŒirmiŒ olduğu araŒtırmasında okul öncesi çocuklarda saldırganlık davranıŒını etkileyen faktörlerin çeŒitli deĐiŒkenlerle incelenmesini amaçlayarak 152 kiŒiye “KiŒisel Bilgi Formu”, “Anne Baba Tutum Ölçeği” ve “Çocuk DavranıŒ Ölçeği” uygulanarak verilerini oluŒturmuŒtur. AraŒtırmanın bulgularında ise, anasınıfına devam etmeyenlerin devam edenlere göre, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha saldırgan oldukları görölmüŒtür. 2004 ve 2005 yıllarında dünyaya gelen çocukların 2003'te doğanlara göre daha yüksek saldırganlık düzeyi olduğu belirtilmiŒtir. Anne ve babası ayrı olanların, birlikte yaŒayanlara göre ve kardeŒe sahip olanların sahip olmayanlara göre saldırganlık düzeyleri daha yüksek olduğu belirtilmiŒtir. Annesi çalıŒmayan çocukların annesi çalıŒanlara göre daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları görölmüŒtür. Ailenin eğitim durumu düŒükçe fiziksel ve sözel saldırganlığın arttığı belirtilmiŒtir. Ayrıca televizyonu çok izleyen çocukların az izleyen veya izlemeyenlere göre daha saldırgan oldukları görölmüŒtür.

Karadeniz (2017) tarafından yapılan çalıŒmada 36 – 72 aylık çocukların sınıf içindeki istenmeyen davranıŒlarının sıklığı ve bu davranıŒların ortaya çıkma durumlarını incelemek amaçlanmıŒtır. Karma desende yapılan çalıŒmaya nicel veriler için 33 öğretmen, 510 çocuk, nitel bölüm içinse 32 çocuk katılmıŒ, veri toplamak için “Sosyal Yetkinlik ve DavranıŒ Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak verilerin analizi yapılmıŒtır. Yapılan analiz sonucunda, kızların sosyal yetkinlik puanlarının yüksek olduğu bulunmuŒtur. Erkeklerin kızgınlık-saldırganlık puanları daha yüksek çıktığı belirtilmiŒtir. 36-48 ay çocukların sosyal yetkinlik,

61-72 ay çocukların ise kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Anasınıfına bir yıldan daha fazla giden çocukların sosyal yetkinlik puanlarının diğerlerinden daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Bu çocukların anksiyete- içe dönüklük puanları daha düşük olup kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük toplam puanları ile sosyal yetkinlik puanları arasında negatif yönde orta seviyede ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocuklar serbest oyun, geçiş, etkinlik ve yemek saatlerinde bu istenmeyen problem davranışları gösterdiği, istenmeyen davranış olarak da saldırganlık, dikkatle ilgili istenmeyen eylemler, düzen bozan eylemler ve iletişim sorunları görüldüğü ifade edilmiştir.

Sayın (2014), saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak bir ebeveyn programı geliştirmiş ve bu programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında saldırganlık davranışı gösteren çocuğu olan annelerle görüşme ve ihtiyaç analizi yapılarak, literatür ve uzman görüşüyle SADEP programı hazırlanmış ve bu program 20 anneye 13 hafta uygulanmış, deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak her iki gruba program öncesi ve sonrasında “Aile Değerlendirme Ölçeği”, “Evlilik Uyumu Ölçeği”, “Güç ve Güçlükler Anketi” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri” uygulanmış ve ölçeklerin analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen programın çocukların içsel ve dışsal davranışlarına, sosyal becerilerine anlamlı etkisinin olduğu ve programın aile ilişkileri, evlilik uyumları açısından da anlamlı etkisinin bulunduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen SADEP programının saldırgan davranışlara sahip olan çocuklara müdahale programı olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Avşar (2019), okul öncesi çocuklarının saldırganlık ve saldırganlığa maruz kalma durumlarını incelemiştir. ayrıca bu durumunun sosyal konumla ilişkisini araştırmıştır. Toplam 82 çocuğa “Kişisel Bilgi Formu”, “Zorbalık Davranışları Belirleme Ölçeği”, “Zorbalık Davranışlarına Maruz Kalma Ölçeği” ve “Fotoğraflı Sosyometri Ölçeği” uygulanmış, yapılan analizler sonucunda da saldırgan davranışları ve maruz kalma durumlarının cinsiyete, yaşa ve annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Erkeklerin kızlardan daha fazla saldırganlık içeren eylemlerde bulunduğunu ve saldırganlığa maruz kaldığını, küçük yaşlarda olanların daha fazla saldırgan davranışlarda bulunduğunu, annenin öğreniminin düşük olduğu çocuklarda daha çok saldırganlık ve maruz kalma durumunun olduğu belirtilmiştir. araştırmada ayrıca, çocuğun sosyal konumu da incelenmiş olup popüler, dışlanan, reddedilen, ortalama çocukların olduğu görülmüş, saldırgan ve saldırganlığa maruz kalan çocukların sevilme puanlarının da yüksek seviyede olduğu ifade edilmiştir.

Akçay ve Özcebe (2012), çalışmasında televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisini incelemek amacıyla 105 çocuğa “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu” uygulamış olup araştırmanın sonucunda hafta içi günlük televizyon izleme süresinin 1.6 ± 0.9 saat ve hafta sonunda 3.4 ± 1.8 saat olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuk ile ebeveynlerin televizyon izleme süreleri arasında pozitif ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Hafta içi televizyon izleme süresi artan çocukta olumlu davranışların azaldığı belirtilirken, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın da arttığı görülmüştür. Hafta sonu televizyon izleme sürelerinin artmasıyla da olumlu sosyal davranışlarında azalma olduğu, fiziksel saldırganlıklarının da arttığı belirtilmiştir.

Yaşar ve Paksoy (2011) araştırmalarında okul öncesi dönemdeki beş yaş grubu çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık durumlarına etkisini araştırmak amacıyla anasınıfındaki 12 öğrenci ile çalışmaya katılmıştır. Araştırmada 3 kız, 3 erkek araştırmanın odak grubuna alınmıştır. İlgili çocuklara iki adet biri saldırgan içerikli ikincisi normal eğitici içerikli çizgi film izletilmiş ve daha sonra serbest oynamaları sağlanarak gözlemlenmiştir. Araştırmacı, oyunlarını başlangıç, uygulama ve bitiş olarak aşamalara ayırmış ve saldırgan içerikli çizgi film öğelerini çocukların başlangıç evresinde daha çok kullandıkları görülmüş ve uygulama ve bitiş evrelerine pek taşımadıkları belirtilmiştir. Çocuklarda rolleri canlandırırken istenmeyen davranışların ortaya çıktığı görülmüştür. Rol bittiğinde ise istenmeyen davranışın da görülmediği ifade edilmiştir. Ayrıca saldırgan içerikli çizgi film izlendikten sonra görülen olumsuz davranışların süreklilik göstermedikleri belirtilmiştir. İzletilen eğitici içerikli çizgi film den sonra çocukların, o filme ait olayları oyunlarında oynamadıkları saptanmış olup, filmin kahramanlarını kullanmadıkları belirtilmiştir.

Uluslararası Araştırmalar

Tremblay Nagin, Seguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Perusse ve Japel, (2004) tarafından 17-42 aylık çocukları, erken çocuklukta fiziksel saldırganlığın yörüngelerini ve öncüllerini belirlemek amacıyla 572 aile ve çocukla boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre az saldırganların oranı %28, orta saldırganların oranı %58, yüksek saldırganların oranı %14 olarak bulunmuştur. Ayrıca erken çocukluk döneminde fiziksel saldırganlık gösteren çocukların annelerinin erken yaşta çocuk sahibi olduğu, ailenin düşük gelirli olduğu, gebelik döneminde sigara kullandığı saptanmıştır. Kardeş sahibi olmanın

fiziksel saldırganlığı arttırdığı, erkek çocukların kızlardan daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiği belirtilmiştir,

Crick vd (2006), okul öncesi dönemdeki çocuklarda ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın gelişimini inceledikleri 91 okul öncesi çocuğun katılımıyla gerçekleşen boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre kızların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık gerçekleştirdiği, erkeklerin de kızlardan daha fazla fiziksel saldırganlık kullandıkları bulunmuştur

Glascok (2008) tarafından yapılan çalışmada televizyon ekranında görülen üç tür saldırganlığın yaygınlığı incelenmiş; araştırma sonuçlarına göre saatte 68 saldırganlık eylemi saptanmış, en yüksek sözlü saldırganlık % 52 oranında ardından dolaylı saldırganlık %26 oranında ve fiziksel saldırganlık ise %22 oranında görüldüğü belirtilmiştir. Saldırganlık davranışı programın niteliğine göre oranlanmış olup komedi programlarında %34, dram içeriklerinde %42, reality showlarda %17, haberlerde %6 şeklinde bulunmuştur. Fiziksel saldırganlığın erkekler arasında fazla, dolaylı saldırganlığın kadınlarda daha yaygın olduğu belirtilmiştir.

Chen, Huang, Chang, Wang ve Li (2010) araştırmasında çocukların saldırganlık, sosyal yeterlik ve akademik başarı düzeylerini belirlemek için boylamsal bir çalışma planlamıştır. Toplam 5 yıl süren çalışmada saldırganlığın sosyal yeterlik ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonunda çocukların yaşları arttıkça saldırganlığın da daha belirgin duruma geldiği ve saldırganlığın küçük yaşlardaki çocuklarda sosyal yeterlik ve akademik başarıyı daha fazla etkilediği belirtilmiştir.

Amin, Behalik ve El-Soreety (2011) ise okul öncesi dönemdeki çocuklarda saldırganlık sıklığı ve saldırganlıkla ilişkili etmenleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya okul öncesi çağındaki 50 çocuk araştırmaya katılmış olup davranış problemlerinin belirlenmesi için onaylanmış gözlemsel kontrol listesi okul öncesi çağındaki çocuklar gerekli verileri toplamak için uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul öncesi dönem çocuklarında zaman zaman saldırganlığa maruz kalanların yüzdesi %68 ve her zaman saldırganlığa maruz olanların yüzdesi %32 olarak belirtilmiştir. Saldırganlıkla ilgili etmenler ise çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, annenin çalışma durumu ve annenin eğitim durumu olarak belirtilmiştir.

Dewi, Prihatsanti ve Setyewan (2015), aile çocuk etkileşimi, babanın sevgisi ve medyaya maruz kalmanın saldırganlığa olan rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya İspanya Java'da 9-10 yaşındaki kıyı bölgesinde 105, kıyı olmayan bölgede yaşayan 188 olmak üzere toplam 293 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kıyı bölgesinde yaşayan çocukların diğerlerine göre daha fazla saldırgan davranış eğiliminin olduğu belirtilmiş, ayrıca baba sevgisinin çocukların davranış eğilimine etkisinin olduğunu görülmüştür.

Schink ve Cierpka (2016) ise araştırmasında çocuklarda ve ergenlerde görülen saldırgan davranışların risk ve koruyucu etmenlerini özetleyerek müdahale edici ve önleyici programların saldırgan davranışları önleyip azaltacağını belirtmişlerdir.

Tanwar ve Priyanka (2016), medyadaki şiddeti ve çocukların davranışlarına etkisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Medyadaki şiddetin ve video oyunlarının çocukların günlük davranışları üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Ostrov ve Keating (2004) araştırmasında kızların ve erkek çocuklarının cinsiyetlerine göre saldırgan taktikleri incelenmiştir. Kırsalda bulunan anaokullarından 48 çocuğun katıldığı çalışmada, kızların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdikleri belirtilmiş, erkeklerin kızlara göre daha fiziksel ve sözlü saldırganlık uyguladıkları ve çocukların erkek akranlardan daha fazla fiziksel ve sözlü saldırganlık aldıkları ve kız arkadaşlarından daha fazla ilişkisel saldırganlık aldıkları görülmüştür.

Lopez, Olaizola, Ferrer ve Ochoa (2006) çalışmasında, saldırgan olan ve olmayan reddedilmiş öğrenciler arasındaki farklılıkları okul, aile, kişisel ve çevresel farklılıklarla analiz etmeyi amaçlayarak bu durumdaki çocukları incelemişlerdir. Çalışmaya 11-16 yaş arası toplam 843 çocuk katılmış olup araştırmanın sonucunda saldırgan reddedilen öğrencilerin ebeveynlerinin özsaygısı daha düşük, aile desteği daha az, evde anne babaları arasında daha yüksek saldırganlık düzeyi ve saldırgan olmayan reddedilmiş ergenlere kıyasla daha saldırgan bir ebeveyn çocuk iletişimi bulunduğu görülmüştür. Ayrıca saldırgan reddedilen öğrencilerin, daha düşük düzeyde akademik benlik saygılı, okul ve çalışmalara karşı daha olumsuz bir tutumu olduğu, öğretmenlerle daha zayıf ilişkiler kurduğu ve daha fazla akademik anlamda başarısız oldukları belirtilmiştir.

2.3.2. Öz düzenleme ile ilgili araştırmalar

Ulusal Araştırmalar

Bayındır ve Biber (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada toplam 256 ocuğa “Kişisel Bilgi Formu”, “z Düzenleme Becerileri leği” ve “Okula Hazır Olma leği” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların okula hazır olma durumlarıyla öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu görölmüşür. Ayrıca z düzenleme becerilerine verilen desteğin okula hazır bulunuşluğunu artıracadığı belirtilmiştir. Çocukların yaşları ay olarak arttıca öz düzenleme becerilerinin de arttığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonunda hazır bulunuşluk ve öz düzenlemenin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği de belirtilmiştir.

Sop (2016), tezinde aile tutumları, çocukların davranış problemleri öz düzenleme becerileri ve hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmaya Burdur ilinde anasınıfına devam eden 66-72 aylık toplam 140 ocuk, öğretmenleri ve aileleri katılmış olup, ailelere “Ebeveyn Tutum leği”, ocuklara “Okul ncesi Davranış Sorunları Tarama leği”, “Okul ncesi z Düzenleme leği”, “Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi-Altıncı Versiyon” uygulanmıştır. Ölçeklerin analizleri sonucunda, aile tutumlarının okula hazır bulunuşlukta etki gücü anlamlı bulunmamış olup, öz düzenleme becerilerinin, davranış problemleri ile çocukların okula hazır bulunuşlukları arasında kısmi aracı etkisi olduğu saptanmıştır. Katılan ocukların endişeli/ağlamaklı olma eyleminin dikkat/dürtü becerilerine olumsuz yönde etki ettiği belirtilmiş, dikkat/dürtü kontrol becerilerinin ise okula hazır bulunuşluğa pozitif etki ettiği belirtilmiştir.

Ertürk Kara ve Gönen (2015), çalışmasında erken çocukluk dönemindeki çocukların öz düzenleme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yaş, cinsiyet, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu gibi değişkenler belirleyerek, toplam 120 ocuğa “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul ncesi z Düzenleme leği” uygulamıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda çocukların öz düzenleme becerisinden dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu boyutlarında yüksek çıktığı görülmüş, cinsiyete göre öz düzenleme puanlarının farklılık göstermediği belirtilmiş, ağabey/ ablaya sahip olan çocukların olumlu puan duygularının düşük, dikkat dürtü puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Çocukların olumlu duygu puanlarının 48-60 ay çocuklarının 60-72 aylık çocuklardan daha yüksek olduğu belirtilmiş, annesinin eğitim durumu yüksek çocukların

dikkat/dürtü puanları, baba eğitimi yüksek olan çocukların da hem dikkat/dürtü hem de olumlu puanlarının yüksek çıktığı araştırmanın sonucunda yer almıştır.

Tulpar (2019), çalışmasında 4-6 yaş arası çocuklardaki bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin tespitini amaçlamıştır. Bunun için İstanbul'da 60 çocuk çalışmaya katılmış, katılımcılara bilgi formu, "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Güvenli Yer Senaryoları Testi" kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında güvenli bağlanma düzeyi ve duygu düzenleme becerisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki yer almış, ayrıca, güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlananlara göre duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüş, güvenli bağlanan çocuğun dikkat/dürtü kontrolü güvensiz bağlananlara göre daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak çocuğa bakan kişiler ve arasındaki bağlanma biçiminin çocuğun duygu düzenlemesinde etkili olduğu saptanmıştır.

Ezmeci (2019), araştırmasında çocuklardaki öz düzenlemenin geliştirilmesi amacıyla bir program geliştirerek bu programın problem içeren davranışlara ve toplumsal becerilere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için araştırmasına Ankara'da 26 deney, 26 kontrol grubuna toplam 52 çocuk katılmış, bu çocuklara haftada 3 gün gerçekleştirilen program 7 hafta sürmüş ve toplamda 21 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öz düzenleme becerilerinde deney ve kontrol puanları arasında anlamlı farklılık görüldüğü belirtilerek, geliştirilen programın dikkat, duygu ve davranış düzenleme boyutlarında etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubunda çocukların öntest - sontest puanlarında problem davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuş ancak kontrol grubunda farklılık olmadığı belirtilmiştir. Geliştirilen program sonunda davranış problemlerinde azalma görülürken çocukların sosyal becerilerinin geliştiği de görülmüştür.

Uluslararası Araştırmalar

Hughes, White, Sharpen ve Dunn (2000) tarafından yapılan araştırmaya okul öncesi dönemdeki yıkıcı davranışlara sahip çocukların arkadaşlarıyla etkileşiminin doğrudan gözlemlenmiş ve çalışmaya 40 çocuk katılmıştır. Bu çocuklara "Güçlü Yönler ve Zorluklar Anketi (SDQ)" uygulanarak yapılan analiz sonunda yönetimi zor olan grubun hem antisosyal davranış hem de olumsuz duygu göstergeleri açısından anlamlı olarak daha yüksek puanlara sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca empatik / prososyal yanıtların oranlarının önemli ölçüde düşük olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının her ikisinde, öfkeli

ve antisosyal davranışların sıklığının olumsuz yönetici kontrolü ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Her iki grupta görülen sosyal olmayan davranış ve öfke duygusu gösteren çocukların düşük yürütücü işleve sahip olduğu belirtilmiştir.

Eisenberg, Guthrie, Fabes, Shepard, Losoya, Murphy ve Reiser (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dikkat ve davranış düzenleme ve olumsuz duyguların sebep olduğu dışa dönük problem davranışları araştırmışlardır. Sonucunda olumsuz duygu durumlarının bireysel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişler ve bu duyguların davranış ve duygu düzeleme ile problem olan davranışlara yön verdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, olumsuz duyguları yoğun yaşayan çocukların dikkat kontrolünün dışa dönük davranış sorunlarına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser ve Guthrie (2001), çalışmalarında farklı olumsuz duygu düzenleme ve kontrol tiplerine sahip olan 55- 97 aylık çocukların problemleri içselleştirme ve dışsallaştırma ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya toplam 214 çocuk katılmış, içselleştirme sosyal geri çekilme ve kaygı, depresyon ve psikosomatik olarak geniş şekilde olarak iki şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda dışa dönük davranış problemine sahip olan çocukların içe dönük problemi olan çocuklara göre daha öfkeli, daha düşük öz düzenlemeye sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca içe dönük davranış problemine sahip olan çocukların ise üzüntüye ve düşük dikkat düzenlemeye, düşük dürtüsellğe eğiliminin olduğu da araştırmanın sonucunda yer almaktadır.

Murray ve Kochanska (2002) tarafından yapılan çalışmada çaba gerektiren kontrol düzeyleri ile içe ve dönük davranışsal problemler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış, bunun için 103 çocukla 4 yıllık boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada düşük çaba gerektiren beceriler ile problem davranışları arasında anlamlı ilişki bulunmuş olup çaba gerektiren becerileri düşük olan çocukların problem davranışlarının yüksek olduğunu saptanmıştır.

Yürütme işlevi eğitiminin çocukların duygusal yetkinliğini ne ölçüde geliştirebileceğini saptamak amacıyla 55 okul öncesi çocuğa duygusal yeterlilik kapasitesini ölçmek için “Yüz İfadesi Eşleşmesi ve Tanıma”, “Duygu Anlama Testi” yapılmış; araştırma sonuçlarına göre yürütücü işlev becerileri için eğitim alan çocukların duygusal kontrolleri diğer gruba göre daha yüksek puanlı bulunmuştur. Alınan eğitiminin duygusal yeterlilikte

etkili olduğunu ve bu etkililiğine engelleme kontrolü ve çalışma belleği becerileri ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Duygusal yeterliliği iyi olan çocukların iyi düzeyde engelleme, kontrol, değişim yapma ve problem çözme becerisi gösterdikleri ve bu çocukların daha az dürtüsel oldukları görülmektedir (Li, Liu, Yan, & Feng, 2020).

Bir diğer çalışmada, boylamsal olarak 8 yıl boyunca öz düzenleme girişimi incelenmiş, erken çocukluktan orta çocukluğa kadar öz düzenleme de artışlar yaşandığı, kızların her yaşta erkeklerden daha fazla öz düzenleme kapasitesi sergilediği belirtilmiş, okul öncesi yıllardan başlayarak öz düzenlemenin istikrar gösterdiği ifade edilmiştir. Öz düzenleme becerilerinde görülen cinsiyet farklılıkları, yani kızların daha yüksek öz düzenleme becerileri sergilemeleri, saldırganlık, öfke ve sinirlilik gibi olumsuz duygularla ilişkili eylemlerde gözlenen farklılığın temelini oluşturmaktadır (Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005).

2.3.3. Saldirganlik ve öz düzenleme ile ilgili araştırmalar

Hanish vd. (2004), çalışmalarında duyguların içselleştirme ve dışsallaştırılması ile erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığına maruz kalma arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklemini 32 - 72 aylık 126 çocuk, onların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Sonuçlarında olumsuz duygu ve problem içeren davranış puanları erkek çocukların, kız çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu, erkek çocukların daha fazla saldırganlık sergiledikleri belirtilmiştir. Erkek çocukların kızlara göre daha fazla akran zorbalığı yaşadığı aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin de zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada öfke puanları, duygu düzenleme becerileri ile negatif yönlü ilişkide olup saldırganlık ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, okul öncesi çocuklarının çaba gerektiren kontrol becerisiyle öfkenin dışa vurulması ile ilgili duygusal beceriler arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile saldırganın azalacağı bildirilmiştir.

Raaijmakers vd., (2008) tarafından saldırgan davranışına sahip 4 yaşındaki okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerini değerlendirmek amacıyla, Hollanda'da gerçekleştirilen araştırmaya agresif davranış ölçeğinden 93. persentil veya üzerinde puan alan 82 çocuk dahil edilmiş ve IQ puanları ölçülerek 99 çocuktan oluşan bir grupla eşleştirilmiştir. Çocuklara set değiştirme, engelleme, çalışma belleği ve sözel akıcılığı belirlemek için çeşitli görevler uygulanmıştır. Sonucunda çocuklar yürütücü işlevlerde karşılaştıkları güçlükler sebebiyle saldırgan davranışlarda bulunabilecekleri belirtilirken, saldırgan davranış gösteren çocukların engelleme faktöründe, kontrol grubundaki çocuklardan daha düşük performans

sergiledikleri, öz düzenlemesi ve planlama becerileri düşük olan çocuklarda saldırgan davranış gösterme eğilimi olduğu ve tüm yürütücü işlev becerilerinde erkeklerin kızlardan daha fazla bozulma yaşadığı açıklanmıştır. Okul öncesi dönemde saldırgan davranışlara sahip çocukların yönetici işlevleri işlevlerin alt boyutu olan ketlemede bozulmalar gösterdiği belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öz düzenlemesi ve planlama becerileri düşük olan çocuklar saldırgan davranışlara daha fazla eğilim göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar çocukların saldırgan davranış sergilemelerine sebep olmaktadır. Saldırgan davranış sergileyen çocukların yönetici işlevlerinin boyutu olan ketlemede bozulmalar sergiledikleri gözlenmiştir.

Graziano, Reavis, Keane ve Calkins (2007), 'in çalışmalarındaki amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Örneklemini okul öncesi eğitim alan 5 yaşındaki 325 çocuk oluşturmaktadır. Duygu düzenlemeyi ölçmek için "Duygu Düzenleme Kontrol Listesi" ebeveynler tarafından, olumsuzluk kararsızlık ve Duygu düzenleme alt boyutu akademik yeterliliği ölçmek için "Akademik Performans Derecelendirme Ölçeği" öğretmen tarafından uygulanmıştır. Bu ölçeğin alt boyutları dürtüsellik, akademik başarı, akademik üretkenliktir. Davranış problemlerini ölçmek için "Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Sistemi (BASC)" ebeveynler tarafından, öğrenci öğretmen ilişkisi için "Öğrenci Öğretmen İlişkisi Ölçeği (STRS)", başarının ölçülmesi için "Wechsler Bireysel Başarı Testi (WIAT)", zekâyı değerlendirmek için "Wechsler Okul Öncesi ve Birincil Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmada, duygu düzenlemenin okul öncesi çocukların erken dönemdeki akademik başarıları ile ilişki içinde olduğu, duygu düzenlemenin çocukların başarıları, üretkenlikleri, erken okuryazarlık ve matematik puanları ile pozitif şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme akademik başarıyı, erken okuryazarlığı, matematik başarısını yordamaktadır. Duygu düzenlemesi iyi olan çocukların akademik başarıları yüksek, matematik ve erken okuryazarlık becerileri yüksek düzeydedir. Duygu düzenleme davranış sorunlarının ve öğrenci öğretmen ilişkisinin kalitesini yordamaktadır. Duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocuklar daha az davranış problemleri ile saldırganlık öfke karşılaşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenleri ile olan ilişkileri de daha kaliteli bulunmuştur. Davranış problemi olan çocuklar matematik ve erken okuryazarlık becerilerinde de kötü performans sergilemişlerdir. Duygu düzenlemede problem yaşayan okul öncesi dönem çocukları öğrenmede güçlük çekmek de, verilen görevleri yaparken üretken davranmamakta

ve yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Araştırmaya göre, duygu düzenleme seviyesi yüksek çocuklar öğretmenleri ile olumlu ilişki içindedirler ve davranış problemleri yaşama ihtimali düşüktür.

Durksen, (2010), okul öncesi dönemdeki 3-5 yaşları arasında olan kız çocuklarının oyun esnasında zorlu bir görev ile karşılaştıklarında kendilerini nasıl düzenlediklerini belirlemek amacıyla 7 kız çocuğuna çeşitli veri toplama araçları uygulamıştır. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada doğrudan gözlem ve video kayıtlarından yararlanılmıştır. Ailelerin yap veya yapma dedikleri talimatlarla çocuklardan bilgi toplanmıştır. 6 alt boyutta tanımlanan öz düzenleme becerilerini 3 yaşında olan kızlar büyüklere göre daha fazla davranışlarını fiziksel düzenledikleri belirtilmiş, 4 yaşındaki kızların ise az strateji kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yaşın artması ile birlikte öz düzenleme becerilerinde de artış yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmada çocuklardan birisi bir arkadaşına yardım ettiği sırada yerdeki nesneye fiziksel saldırganlık göstermiş, diğeri de azarlanan arkadaşına gülmüş ve daha sonra bir arkadaşına saldırgan davranmıştır. Bu iki kız çocuğunun kullandığı fiziksel saldırganlık, duygusal olarak dikkat dağıtma işlevi görmektedir. Bu araştırma fiziksel saldırganlık ve ahlaki etik düzenleme arasında ilişkiyi ortaya koymuş ve saldırganlık davranışının sosyal olarak gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Sosyal ilişkilere sahip çocukların, saldırgan olan akranlarına göre daha yüksek düzeyde ahlaki etik düzenleme gösterdikleri belirtilmiştir.

Batum ve Yağmurlu (2007) ‘nun araştırmasında davranış ve duygu düzenlemenin çocukların dışsallaştırılması davranışları ile ilişkisini incelemek amacıyla ilköğretim 2. sınıfa giden 104 öğrenci ile görüşülmüş, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Eyberg Çocuk Davranış Envanteri” uygulanmıştır. Sonuç olarak duygu ve davranış düzenleme arasında ilişki bulunmakla beraber bu becerileri göstermeyen çocukların saldırganlık gibi dışsallaştırma davranışları gösterdikleri belirtilmiştir. Düşük seviyedeki duygu ve davranış düzenleme, dışsallaştırma davranışlarını yordamaktadır. Duygu düzenlemesi düşük seviyede olan çocukların sosyal becerileri de düşük seviye göstermektedir.

Ersan (2019) araştırmasını, okul öncesi çocuklarının saldırganlık düzeylerini duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelemeyi amaçlayarak anasınıfına devam eden 863 çocukla çalışmıştır. Araştırmasında veri toplama araçları olarak “Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu”, “Çocuk Duygu İfade Etme Ölçeği-Anne Formu” ve “Duygu Düzenleme Ölçeği” kullanılmış, saldırganlık düzeylerini ilişkisel ve fiziksel olmak

üzere iki alt boyutta ele almıştır. Araştırmasında “Duygu Düzenleme Ölçeği” nde yer alan bütün olumsuz maddelerin ters kodlanmasıyla duygu düzenleme toplam puanını belirlemiştir.

Araştırmanın bulgularında ise okul öncesi dönem çocuklarının fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını belirtmiş, ayrıca fiziksel ve ilişkisel saldırganlık seviyelerinin çocukların yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bilgisine yer vermiştir. Araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerileri alt boyutları olan öfkeli, üzgün ve korkmuş duygu ifade etme düzeylerinin fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluğun çocukların fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı saptanmış, okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme toplam düzeylerinin, fiziksel saldırganlıklarını anlamlı olarak yordadığı belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının duygu ifade etme becerileri alt boyutları olan öfkeli ve üzgün duygu ifade etme düzeyleri ile duygu düzenleme becerileri alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk düzeylerinin, ilişkisel saldırganlıklarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altı yaşındaki çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla toplam 137 öğrenciye ulaşılmış; Yürütücü işlevler için nesne seçiminde esneklik görevi, duygu düzenleme becerileri için okul öncesi öz düzenleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yürütücü işlevler soyutlama becerileri ile duygu düzenleme arasında anlamlı ilişki görülmemektedir, bilişsel esneklik boyutu ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmekte olup, bilişsel esneklik düzeyinin artması ile duygu düzenleme becerilerinde de artış görüneceği belirtilmiştir (Şahin & Arı, 2016).

Adagideli (2018) çocukların öz düzenleme becerileri, ilkokula hazır bulunuşlukları ve okul ilişkileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde 2 ilçede 60 -72 aylık 195 çocuk ve 13 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öz düzenleme becerilerini ölçmek için çaba gerektiren kontrolün belirlenmesinde “Çocuk Davranış Ölçeği”, yürütücü işlevlerin belirlenmesinde “Ketleyici Kontrol Etkinliği”, “İşler Bellek Etkinliği”, “Dikkat Transferi Etkinliği” kullanılmıştır. Çocukların öğretmenleri ile ilişkisinin belirlenmesi için “Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği”, arkadaşları ile ilişkisinin belirlenmesi için “Ladd ve Profilet Çocuk

Davranış Ölçeği”, ilkokula hazır bulunuşluklarını belirlemek için ise “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucu şu sonuçlara varılmıştır: Çocukların yaşının ve ebeveynlerin eğitim seviyesinin ilkokula hazır bulunuşluklarını etkilediği, öz-düzenleme becerilerinin ve okul ile ilişkilerinin çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu yordadığı, öz düzenlemesi yüksek seviyede olan çocukların olumlu sosyal davranış gösterdikleri ve aynı zamanda daha az saldırganlık sergiledikleri belirtilmiştir. Anne öğretim düzeyinin artması çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını artırmakta, çocuk öğretmen ilişkilerinde yakınlık alt boyutu puanları, ilkokula hazır bulunuşluklarını pozitif olarak yordamakta, çatışma boyutundaki puanları ise negatif olarak yordamaktadır. Öz düzenlemeyi ölçen çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işleve ait bazı alt boyutların, akran ilişkilerinin alt boyutları olan saldırganlık, dışlanma, prososyal, aşırı hareketlilik puanlarını da anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılacak teknikler belirtilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada 48 - 72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleriyle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel modeldedir. Korelasyonel araştırmalarda iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve sebep-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek hedeflenir. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2006). Korelasyonel araştırmalar ilişki çeşidinin ne derecede var olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Konya ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim alan 48 - 72 aylık çocuklar olup, örnekleme 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan okul öncesi eğitim kurumlarından faydalanan 48 - 72 ay arasında bulunan 200 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evren içinden basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir ifade ile birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019). Araştırmaya Konya ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarındaki 48 - 72 aylık 200 çocuk, aileleri ve öğretmenleri katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", saldırganlık yönelimini ölçmek için "36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği" ve öz düzenleme becerilerini ölçmek için "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda cinsiyet, yaş (ay), kardeş sayısı, doğum sırası, anne mesleği, yaşı, öğrenim durumu, baba mesleği, yaşı, öğrenim durumu, ekonomik durumu, öğretmenin yaşı, çalışma yılı, mezuniyet durumu gibi değişkenler bulunmaktadır.

3.3.2. 36-72 aylık çocuklara yönelik saldırganlık yönelim ölçeği

Kaynak, Kan ve Kurtulmuş (2016) tarafından geliştirilen ölçek, 36 - 72 aylık olan çocukların saldırgan davranışlarını nereye veya kime yönlendirdiğini belirlemek amacıyla geliştirilen yönelik 7'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek Ankara, Antalya, Hatay, Konya ve Muş illerindeki okullarda yaş ortalaması 5,3 yaş olan toplam 337 çocuğa (n=164 kız; n=173 erkek) uygulanmıştır. 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları “Bir başkasının elindeki nesneyi zorla alır” gibi maddelerden oluşan "başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık", “Zor duruma düşürmek amacı ile bir başkasının arkasından konuşur” gibi maddeleri bulunan "başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık", “Canını yakmak amacı ile kendini çimdikler” gibi maddelerden oluşan "kendine yönelik saldırganlık", ve “Kapıları öfkeli bir şekilde çarpar” gibi maddeleri bulunan "eşyalara/nesnelere yönelik saldırganlık" tan oluşmaktadır. Maddelerin her biri bir davranışı nitelemekte olup gösteriliş sıklığına göre puanlaması; “her zaman sürekli yapar” 7 puanı; “ara sıra yapar” 4 puanı; “hiçbir zaman yapmaz” 1 puanı. “2, 3, 5, 6” puanlamaları ara değer olarak temsil etmektedir. Boyutlardan alınan puanlar ayrı ayrı toplanarak her boyut için toplam puan hesaplanmaktadır. Geliştirilen ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık faktörü. 957 olarak belirlenmiş ve alt boyutları için sırasıyla. 946, .945, .853, .920 olarak belirtilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 36-72 aylık çocukların neye veya kime saldırganlıklarını yönelttiklerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.3. Öz düzenleme becerileri ölçeği

Araştırmada, kullanılan diğer ölçme aracı öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla Bayındır ve Ural (2016) tarafından geliştirilen 33 madde ve 2 alt boyuttan oluşan “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”dir. Ölçekte çocukların öz düzenleme becerileri öğretmenlerin görüşüne dayanmaktadır. “Kesinlikle doğru”, “doğru”, “kısmen doğru”, “doğru değil” ve “kesinlikle doğru değil” şeklinde beşli likert tipinde olan ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yapılan faktör analizi sonucu “Etkinliği bitirmeye ne kadar yakın olduğunu ifade eder” gibi maddelerden oluşan “düzenleme becerileri” ve “Sırasını bekler, Bir etkinliğe/göreve başladığında, yapması gerekenleri sonuna kadar sürdürür” gibi maddelerden

oluşan “kontrol becerileri” olarak iki faktör belirlenmiştir. Düzenleme becerileri 21 maddeden ve kontrol becerileri ise 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 8 adet ters madde bulunmaktadır. Düzenleme becerileri, planlama, süreç takip, davranış kontrolü, duygu düzenleme becerilerinden, kontrol becerileri ise öz kontrol ve dikkatin kontrol becerilerini içermektedir. Ölçek toplam 447 okul öncesi çocuk için öğretmenleri tarafından doldurularak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu, ölçek, 0.96 iç tutarlılık ve 0.99 test tekrar test güvenilirlik değerlerine sahip olduğundan ‘Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’ geçerli ve güveniliridir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için ilgili alanyazın taranarak amaca uygun ölçekler seçilmiş, geçerlik ve güvenilirlik durumları ve ölçeğin kullanıldığı diğer araştırmalar incelenmiş, ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yazılı izin alınmıştır. Araştırma, Konya ili merkez ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim veren kurumlarda 48 - 72 aylık 200 çocuk ile yürütülmüştür. 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında araştırmacı tarafından öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü katılmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Veli Onam Formu”nu ebeveynlere dağıtılarak geri toplanması sağlanmıştır. Katılım sağlayan öğrenciler için öğretmenler tarafından her bir öğrenci için tek tek “Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” nin doldurulması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocukların demografik özelliklerine yönelik verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Ayrıca, MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerin minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikleri hesap edilmiştir.

MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri demografik değişkenlere göre incelenmeden önce verilere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle araştırmaya non-parametrik testler ile devam edilmiştir.

MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri 2 gruplu değişkenlere göre incelenirken

Mann Whitney U testi; 2'den daha fazla sayıda grup içeren değişkenlere göre incelenirken ise Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Ayrıca, saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu araştırma, 48-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında örneklem grubundan toplanan veriler SPSS-22 istatistik programında kodlanarak analizler yapılmıştır. Yapılan analizler, tablolar halinde organize edilmiş ve bu bölümde rapor edilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Bu araştırmaya, MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 200 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ait demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.1’de, çocukların öğretmenlerine ait demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri.

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	80	40.0
	Erkek	120	60.0
Yaş Grubu	48-60 ay	26	13.0
	60-72 ay	174	87.0
Kardeş Sayısı	1 kardeş	43	21.5
	2 kardeş	56	28.0
	3 kardeş	53	26.5
	4 kardeş	30	15.0
	5 kardeş ve üzeri	18	9.0
Kardeş Sırası	1. kardeş	65	32.5
	2. kardeş	135	67.5
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	153	76.5
	Çalışmıyor	47	23.5
Anne Yaşı	20-25 yaş	190	95.0
	26-30 yaş	10	5.0
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	50	25.0
	Ortaokul	27	13.5
	Lise	57	28.5
	Ön lisans	25	12.5
	Lisans	26	13.0
	Diğer	15	7.5
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	157	78.5
	Çalışmıyor	43	21.5
Baba Yaşı	20-25 yaş	36	18.0
	26-30 yaş	92	46.0
	31-35 yaş	72	36.0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	28	14.0
	Ortaokul	73	36.5
	Lise	55	27.5
	Ön lisans	24	12.0
	Lisans	12	6.0
	Diğer	8	4.0
Ekonomik Durum	Kötü	82	41.0
	Orta	88	44.0
	İyi	30	15.0
Toplam		200	100.0

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan çocuklar genel olarak; erkek (%60.0), 60-72 aylık (%87.0), 2 kardeş sahibi (%28.0), kendisi 2. kardeş olarak doğmuş (%67.5), annesi çalışan (%76.5), annesi 20-25 yaş aralığında bulunan (%95.0), annesi lise mezunu (%28.5), babası çalışan (%78.5), babası 26-30 yaş grubunda bulunan (%46.0), babası ortaokul mezunu (%36.5), ailesi orta düzeyde ekonomik gelire sahip (%44.0) çocuklardan oluşmaktadır.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan çocukların öğretmenlerinin demografik özellikleri.

Değişken	Grup	f	%
Öğretmen Yaşı	31-40 yaş	27	13.5
	41-50 yaş	140	70.0
	51 yaş ve üzeri	33	16.5
Öğretmenin Çalışma Yılı	0-5 yıl	34	17.0
	6-10 yıl	61	30.5
	11-15 yıl	90	45.0
	16 yıl ve üzeri	15	7.5
Öğretmenin Mezuniyeti	Lisans	152	76.0
	Yüksek Lisans	34	17.0
	Doktora	14	7.0
Toplam		200	100.0

Tablo 4.2'ye göre araştırmaya katılan çocukların öğretmenleri genel olarak; 41-50 yaş grubunda (%70.0), 11-15 yıldır çalışmakta (%45.0) ve lisans mezunu (%76.0) öğretmenlerden oluşmaktadır.

4.2. Araştırmaya Ait Tanımlayıcı Bulgular

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerine ilişkin verilerin minimum değer, maksimum değer, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikleri hesap edilmiştir.

Tablo 4.3. Saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.

Boyut	n	min	max	\bar{x}	ss
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	200	1.00	5.50	1.54	.82
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırganlık	200	1.00	6.86	1.63	1.04
Kendine Yönelik Saldırganlık	200	1.00	6.00	1.14	.61
Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	200	1.00	7.00	1.41	.94
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	200	2.18	5.00	3.80	.61
Kontrol Becerileri	200	1.00	5.00	3.30	.74
Düzenleme Becerileri	200	2.00	5.00	4.08	.68

Tablo 4.3'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda başkalarına yönelik "ilişkisel saldırganlık" (1.63 ± 1.04) boyutu en yüksek boyut ve "kendine yönelik saldırganlık" ($1.14 \pm .61$) boyutu ise en düşük boyut olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.3'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme $3.80 \pm .61$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca "düzenleme becerileri" ($4.08 \pm .68$) boyutu en yüksek boyut ve "kontrol becerileri" ($3.30 \pm .74$) boyutu ise en düşük boyut olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.3. bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 48-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimi düşük ve öz düzenleme becerileri ise yüksek seviyededir.

4.3. Araştırma Verilerinin Dağılımına Yönelik Bulgular

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme düzeyleri demografik değişkenlere göre incelenmeden önce araştırma verilerinin dağılımı kontrol edilmiştir. Normallik kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım varsayımını karşılamaında kullanılan farklı referanslar vardır. Büyüköztürk (2010)'e göre çarpıklık ve basıklık sayılarının -1 ile +1; Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre -1,5 ve +1,5; George ve Mallery (2010)'ye göre ise -2 ile +2 değerleri arasında yer alması normal dağılıma işarettir.

Tablo4.4. Saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri.

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	2.09	5.21
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırganlık	2.48	6.80
Kendine Yönelik Saldırganlık	6.21	41.90
Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık	3.44	13.82
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	-2.45	-6.40
Kontrol Becerileri	3.11	7.03
Düzenleme Becerileri	-2.70	-5.15

Tablo 4.4'ten hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme düzeylerine ait veriler normal dağılım göstermemektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği araştırmalarda parametrik; normal dağılım olmayan araştırmalarda ise non-parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Kul, 2014).

4.4. Saldırganlık Yönelimine Ait Bulgular

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi 2 gruplu değişkenlere göre incelenirken Mann Whitney U testi; 2'den daha fazla sayıda grup içeren değişkenlere göre incelenirken ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4.5. Saldırıcılık yöneliminin cinsiyete göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	Kız	80	93.26	7460.50	4220.50	.13
	Erkek	120	105.33	12639.50		
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	Kız	80	101.16	8093.00	4747.00	.89
	Erkek	120	100.06	12007.00		
Kendine Yönelik Saldırıcılık	Kız	80	95.81	7665.00	4425.00	.10
	Erkek	120	103.63	12435.00		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	Kız	80	90.29	7223.50	3983.50	.02
	Erkek	120	107.30	12876.50		

Tablo 4.5'ten hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi cinsiyete göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.6. Saldırıcılık yöneliminin yaş grubuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	48-60 ay	26	100.98	2625.50	2249.50	.96
	60-72 ay	174	100.43	17474.50		
Başkalarına Yönelik Kişisel Saldırıcılık	48-60 ay	26	97.71	2540.50	2189.50	.78
	60-72 ay	174	100.92	17559.50		
Kendine Yönelik Saldırıcılık	48-60 ay	26	92.10	2394.50	2043.50	.17
	60-72 ay	174	101.76	17705.50		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	48-60 ay	26	98.67	2565.50	2214.50	.84
	60-72 ay	174	100.77	17534.50		

Tablo 4.6'dan hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi yaş grubuna göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.7. Saldırganlık yöneliminin kardeş sayısına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	1 kardeş	43	100.80	14.61	.01	3,5>2,4
	2 kardeş	56	86.22			
	3 kardeş	53	118.11			
	4 kardeş	30	83.32			
	5 kardeş ve üzeri	18	120.97			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	1 kardeş	43	101.01	9.14	.06	
	2 kardeş	56	86.76			
	3 kardeş	53	116.24			
	4 kardeş	30	91.53			
	5 kardeş ve üzeri	18	110.64			
Kendine Yönelik Saldırganlık	1 kardeş	43	90.35	8.19	.09	
	2 kardeş	56	100.80			
	3 kardeş	53	102.74			
	4 kardeş	30	101.22			
	5 kardeş ve üzeri	18	116.03			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	1 kardeş	43	90.03	4.56	.34	
	2 kardeş	56	98.96			
	3 kardeş	53	109.92			
	4 kardeş	30	97.08			
	5 kardeş ve üzeri	18	108.25			

Tablo 4.7’den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi kardeş sayısına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Saldırganlık yöneliminde kardeş sayısına göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunda 3 kardeş ile 5 ve üzerinde kardeşi olan çocukların puanı 2 ile 4 kardeşi olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.7’deki bulguya göre, 3 kardeş ile 5 ve üzerinde kardeşi olan çocukların, 2 ile 4 kardeşi olan çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Tablo 4.8. Saldırıcılık yöneliminin doğum sırasına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırıcılık	1. kardeş	65	101.75	6613.50	4306.50	.82
	2. kardeş	135	99.90	13486.50		
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırıcılık	1. kardeş	65	99.36	6458.50	4313.50	.84
	2. kardeş	135	101.05	13641.50		
Kendine Yönelik Saldırıcılık	1. kardeş	65	98.77	6420.00	4275.00	.61
	2. kardeş	135	101.33	13680.00		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	1. kardeş	65	102.49	6662.00	4258.00	.69
	2. kardeş	135	99.54	13438.00		

Tablo 4.8’den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi doğum sırasına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.9. Saldırıcılık yöneliminin anne çalışma durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırıcılık	Çalışıyor	153	103.90	15896.50	3075.50	.12
	Çalışmıyor	47	89.44	4203.50		
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	Çalışıyor	153	101.95	15599.00	3373.00	.50
	Çalışmıyor	47	95.77	4501.00		
Kendine Yönelik Saldırıcılık	Çalışıyor	153	100.24	15337.00	3556.00	.84
	Çalışmıyor	47	101.34	4763.00		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	Çalışıyor	153	102.60	15697.50	3274.50	.28
	Çalışmıyor	47	93.67	4402.50		

Tablo 4.9’den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi anne çalışma durumuna göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.10. Saldırganlık yöneliminin anne yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yön. Fiziksel Saldırganlık	20-25 yaş	190	101.42	19269.50	775.50	.30
	26-30 yaş	10	83.05	830.50		
Başkalarına Yön. İlişkisel Saldırganlık	20-25 yaş	190	100.19	19036.50	891.50	.73
	26-30 yaş	10	106.35	1063.50		
Kendine Yönelik Saldırganlık	20-25 yaş	190	100.67	19127.00	918.00	.76
	26-30 yaş	10	97.30	973.00		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	20-25 yaş	190	101.44	19273.00	772.00	.24
	26-30 yaş	10	82.70	827.00		

Tablo 4.10'dan hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi anne yaşına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.11. Saldırganlık yöneliminin anne öğrenim durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	İlkokul	50	88.10	9.29	.10	
	Ortaokul	27	85.52			
	Lise	57	115.42			
	Ön lisans	25	98.08			
	Lisans	26	107.92			
	Diğer	15	103.27			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	İlkokul	50	90.84	13.60	.02	3>1,2,4 5>2
	Ortaokul	27	79.41			
	Lise	57	119.10			
	Ön lisans	25	89.32			
	Lisans	26	105.10			
	Diğer	15	110.67			
Kendine Yönelik Saldırganlık	İlkokul	50	93.74	13.31	.02	3,5>1,2
	Ortaokul	27	88.00			
	Lise	57	102.61			
	Ön lisans	25	103.44			
	Lisans	26	106.83			
	Diğer	15	121.63			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	İlkokul	50	87.70	12.14	.03	3,5>1,2
	Ortaokul	27	84.57			
	Lise	57	114.43			
	Ön lisans	25	100.82			
	Lisans	26	111.42			
	Diğer	15	99.43			

Tablo 4.11’den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Saldırganlık yöneliminde anne öğrenim durumuna göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunda annesi lise mezunu olan çocukların puanı annesi ilkokul, ortaokul ve ön lisans mezunu olan çocukların puanından; annesi lisans

mezunu olan çocukların puanı annesi ortaokul mezunu olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.11'deki bulguya göre, annesi lise mezunu olan çocukların, annesi ilkokul, ortaokul ve ön lisans mezunu olan çocuklara göre; annesi lisans mezunu olan çocukların, annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla "başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık" yönelimi bulunmaktadır.

"Kendine yönelik saldırganlık" ve "nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık" boyutunda ise annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların puanı annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.11'deki bulguya göre, annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla "kendine yönelik saldırganlık" ve "nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık" yönelimi bulunmaktadır.

Tablo 4.12. Saldırganlık yöneliminin baba çalışma durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	Çalışıyor	157	101.17	15884.00	3270.00	.74
	Çalışmıyor	43	98.05	4216.00		
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	Çalışıyor	157	102.96	16165.00	2989.00	.23
	Çalışmıyor	43	91.51	3935.00		
Kendine Yönelik Saldırganlık	Çalışıyor	157	99.98	15697.50	3294.50	.68
	Çalışmıyor	43	102.38	4402.50		
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	Çalışıyor	157	100.26	15741.00	3338.00	.90
	Çalışmıyor	43	101.37	4359.00		

Tablo 4.12'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi baba çalışma durumuna göre incelendiğinde; "başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık", "başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık", "kendine yönelik saldırganlık" ve "nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık" boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.13. Saldırganlık yöneliminin baba yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	20-25 yaş	36	93.75	.92	.63	
	26-30 yaş	92	103.91			
	31-35 yaş	72	99.52			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	20-25 yaş	36	101.64	1.07	.59	
	26-30 yaş	92	104.17			
	31-35 yaş	72	95.24			
Kendine Yönelik Saldırganlık	20-25 yaş	36	95.75	5.89	.05	
	26-30 yaş	92	106.67			
	31-35 yaş	72	94.99			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	20-25 yaş	36	85.56	6.75	.03	2>1
	26-30 yaş	92	109.33			
	31-35 yaş	72	96.69			

Tablo 4.13’den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi baba yaşına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “kendine yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda baba yaşına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Saldırganlık yöneliminde baba yaşına göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre, “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda babası 26-30 yaş grubunda olan çocukların puanı babası 20-25 yaş grubunda olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.13’teki bulguya göre, babası 26-30 yaş aralığına sahip çocukların, babası 20-25 yaş aralığında olan çocuklara göre daha fazla “nesnelere yönelik saldırganlık yönelimi” bulunmaktadır.

Tablo 4.14. Saldırıcılık yöneliminin baba öğrenim durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	İlkokul	28	100.11	11.16	.05	
	Ortaokul	73	112.28			
	Lise	55	101.69			
	Ön lisans	24	80.96			
	Lisans	12	90.46			
	Diğer	8	59.88			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	İlkokul	28	95.64	5.48	.36	
	Ortaokul	73	110.79			
	Lise	55	99.25			
	Ön lisans	24	91.27			
	Lisans	12	78.54			
	Diğer	8	92.88			
Kendine Yönelik Saldırıcılık	İlkokul	28	97.96	3.25	.66	
	Ortaokul	73	101.05			
	Lise	55	98.84			
	Ön lisans	24	103.75			
	Lisans	12	112.50			
	Diğer	8	88.00			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	İlkokul	28	95.50	9.32	.10	
	Ortaokul	73	109.03			
	Lise	55	104.16			
	Ön lisans	24	93.79			
	Lisans	12	79.92			
	Diğer	8	66.00			

Tablo 4.14'ten hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.15. Saldırıcılık yöneliminin aile ekonomik durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	Kötü	82	108.91	3.48	.18	
	Orta	88	96.06			
	İyi	30	90.52			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	Kötü	82	105.01	1.06	.59	
	Orta	88	98.46			
	İyi	30	94.17			
Kendine Yönelik Saldırıcılık	Kötü	82	100.37	.01	.99	
	Orta	88	100.48			
	İyi	30	100.90			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	Kötü	82	106.16	2.33	.31	
	Orta	88	98.40			
	İyi	30	91.18			

Tablo 4.15'ten hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi aile ekonomik durumuna göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık”, “kendine yönelik saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.16. Saldırıcılık yöneliminin öğretmen yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	31-40 yaş	27	133.41	14.34	.001	1>2
	41-50 yaş	140	91.74			
	51 yaş ve üzeri	33	110.73			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	31-40 yaş	27	119.43	15.63	.000	1,3>2
	41-50 yaş	140	90.48			
	51 yaş ve üzeri	33	127.52			
Kendine Yönelik Saldırıcılık	31-40 yaş	27	99.13	1.90	.39	
	41-50 yaş	140	102.38			
	51 yaş ve üzeri	33	93.64			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	31-40 yaş	27	129.11	10.69	.01	1>2,3
	41-50 yaş	140	96.54			
	51 yaş ve üzeri	33	93.91			

Tablo 4.16'ten hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi öğretmen yaşına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutunda boyutlarında

anlamli fark tespit edilmiştir ($p < .05$). Fakat “kendine yönelik saldırganlık” boyutunda öğretmen yaşına göre anlamli fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Saldırganlık yöneliminde öğretmen yaşına göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre, “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunda öğretmeni 31-40 yaş aralığında olan çocukların puanı öğretmeni 41-50 yaş grubunda olan çocukların puanından; “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” boyutunda öğretmeni 31-40 yaş aralığında ve 51 yaş ve üzerinde olan çocukların puanı öğretmeni 41-50 yaş grubunda olan çocukların puanından ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda ise öğretmeni 31-40 yaş aralığında olan çocukların puanı öğretmeni 41-50 yaş ve 51 yaş üzerinde olan çocukların puanından anlamli düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.16’daki bulguya göre, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki çocukların, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır. Ek olarak, öğretmeni 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzerindeki olan çocukların, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki çocukların, öğretmeni 41-50 yaş ile 52 yaş ve üzerindeki çocuklara göre daha fazla “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Tablo 4.17. Saldırganlık yöneliminin öğretmen çalışma süresine göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	0-5 yıl	34	93.03	5.52	.14	
	6-10 yıl	61	113.52			
	11-15 yıl	90	96.98			
	16 yıl ve üzeri	15	85.60			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	0-5 yıl	34	84.04	3.69	.30	
	6-10 yıl	61	105.20			
	11-15 yıl	90	102.88			
	16 yıl ve üzeri	15	104.43			
Kendine Yönelik Saldırganlık	0-5 yıl	34	102.41	1.06	.79	
	6-10 yıl	61	103.04			
	11-15 yıl	90	98.96			
	16 yıl ve üzeri	15	95.10			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	0-5 yıl	34	103.63	9.87	.02	2>3
	6-10 yıl	61	115.32			
	11-15 yıl	90	90.19			
	16 yıl ve üzeri	15	95.00			

Tablo 4.17’den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi öğretmen çalışma süresine göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “kendine yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda öğretmen çalışma süresine göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Saldırganlık yöneliminde öğretmen çalışma süresine göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre, öğretmeni 6-10 yıl aralığında çalışan çocukların puanı öğretmeni 11-15 yıl aralığında çalışan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.17’deki bulguya göre, öğretmeni 6-10 yıl aralığında çalışma süresine çocukların, öğretmeni 11-15 yıl aralığında çalışma süresine çocuklara göre daha fazla “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Tablo 4.18. Saldırıcılık yöneliminin öğretmen mezuniyetine göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	p	Fark
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırıcılık	Lisans	152	97.85	2.45	.29	
	Yüksek Lisans	34	103.84			
	Doktora	14	121.14			
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırıcılık	Lisans	152	98.14	4.16	.13	
	Yüksek Lisans	34	99.09			
	Doktora	14	129.54			
Kendine Yönelik Saldırıcılık	Lisans	152	99.67	8.51	.01	3>1,2
	Yüksek Lisans	34	94.35			
	Doktora	14	124.43			
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırıcılık	Lisans	152	100.35	.03	.99	
	Yüksek Lisans	34	100.37			
	Doktora	14	102.50			

Tablo 4.18’den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda saldırıcılık yönelimi öğretmen mezuniyetine göre incelendiğinde; “kendine yönelik saldırıcılık” boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Fakat “başkalarına yönelik fiziksel saldırıcılık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırıcılık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırıcılık” boyutlarında öğretmen mezuniyetine göre anlamlı fark tespit edilememiştir ($p<.05$).

Saldırıcılık yöneliminde öğretmen mezuniyetine göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre “kendine yönelik saldırıcılık” boyutunda öğretmeni doktora mezunu olan çocukların puanı öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.18’deki bulguya göre, öğretmeni doktora mezunu olan çocukların, öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla “kendine yönelik saldırıcılık” yönelimi bulunmaktadır.

4.5. Öz Düzenleme Becerilerine Ait Bulgular

48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri 2 gruplu değişkenlere göre incelenirken Mann Whitney U testi; 2’den daha fazla sayıda grup içeren değişkenlere göre incelenirken ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 4.19. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Kız	80	114.10	9128.00	3712.00	.01
	Erkek	120	91.43	10972.00		
Kontrol Becerileri	Kız	80	112.96	9036.50	3803.50	.01
	Erkek	120	92.20	11063.50		
Düzenleme Becerileri	Kız	80	112.06	8964.50	3875.50	.02
	Erkek	120	92.80	11135.50		

Tablo 4.19'den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri cinsiyete göre incelendiğinde; toplam puan ve ölçeğin iki alt boyutunda kızların puanı erkeklerin puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 4.19'deki bulguya göre, kız çocukların, erkek çocuklara göre daha fazla öz düzenleme, kontrol becerileri ve düzenleme becerileri bulunmaktadır.

Tablo 4.20. Öz düzenleme becerilerinin yaş grubuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	48-60 ay	26	94.73	2463.00	2112.00	.59
	60-72 ay	174	101.36	17637.00		
Kontrol Becerileri	48-60 ay	26	89.69	2332.00	1981.00	.31
	60-72 ay	174	102.11	17768.00		
Düzenleme Becerileri	48-60 ay	26	100.48	2612.50	2261.50	.99
	60-72 ay	174	100.50	17487.50		

Tablo 4.20'dan hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri yaş grubuna göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanı ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.21. Öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	1 kardeş	43	90.36	5.63	.23	
	2 kardeş	56	102.39			
	3 kardeş	53	96.83			
	4 kardeş	30	121.30			
	5 kardeş ve üzeri	18	94.97			
Kontrol Becerileri	1 kardeş	43	91.13	5.30	.26	
	2 kardeş	56	102.50			
	3 kardeş	53	103.14			
	4 kardeş	30	116.33			
	5 kardeş ve üzeri	18	82.50			
Düzenleme Becerileri	1 kardeş	43	93.03	5.36	.25	
	2 kardeş	56	102.43			
	3 kardeş	53	91.60			
	4 kardeş	30	118.92			
	5 kardeş ve üzeri	18	107.83			

Tablo 4.21'den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri kardeş sayısına göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.22. Öz düzenleme becerilerinin doğum sırasına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	<i>p</i>
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	1. kardeş	65	106.66	6933.00	3987.00	.30
	2. kardeş	135	97.53	13167.00		
Kontrol Becerileri	1. kardeş	65	102.82	6683.50	4236.50	.69
	2. kardeş	135	99.38	13416.50		
Düzenleme Becerileri	1. kardeş	65	106.72	6936.50	3983.50	.29
	2. kardeş	135	97.51	13163.50		

Tablo 4.22'den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri doğum sırasına göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.23. Öz düzenleme becerilerinin anne çalışma durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Çalışıyor	153	102.36	15661.50	3310.50	.41
	Çalışmıyor	47	94.44	4438.50		
Kontrol Becerileri	Çalışıyor	153	101.71	15561.00	3411.00	.60
	Çalışmıyor	47	96.57	4539.00		
Düzenleme Becerileri	Çalışıyor	153	102.84	15734.50	3237.50	.30
	Çalışmıyor	47	92.88	4365.50		

Tablo 4.23'den hareketle, 48 - 72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne çalışma durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.24. Öz düzenleme becerilerinin anne yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	20-25 yaş	190	100.87	19166.00	879.00	.69
	26-30 yaş	10	93.40	934.00		
Kontrol Becerileri	20-25 yaş	190	100.63	19120.50	924.50	.89
	26-30 yaş	10	97.95	979.50		
Düzenleme Becerileri	20-25 yaş	190	100.96	19181.50	863.50	.63
	26-30 yaş	10	91.85	918.50		

Tablo 4.24'ten hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne yaşına göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.25. Öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	İlkokul	50	97.77	5.51	.36	
	Ortaokul	27	97.63			
	Lise	57	94.37			
	Ön lisans	25	121.58			
	Lisans	26	93.38			
	Diğer	15	115.27			
Kontrol Becerileri	İlkokul	50	95.99	7.11	.21	
	Ortaokul	27	96.89			
	Lise	57	100.69			
	Ön lisans	25	126.06			
	Lisans	26	85.56			
	Diğer	15	104.60			
Düzenleme Becerileri	İlkokul	50	99.99	4.05	.54	
	Ortaokul	27	96.81			
	Lise	57	92.08			
	Ön lisans	25	113.26			
	Lisans	26	100.90			
	Diğer	15	118.87			

Tablo 4.25'ten hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.26. Öz düzenleme becerilerinin baba çalışma durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	u	p
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Çalışıyor	157	101.34	15911.00	3243.00	.69
	Çalışmıyor	43	97.42	4189.00		
Kontrol Becerileri	Çalışıyor	157	101.03	15861.00	3293.00	.81
	Çalışmıyor	43	98.58	4239.00		
Düzenleme Becerileri	Çalışıyor	157	101.40	15920.00	323.00	.67
	Çalışmıyor	43	97.21	4180.00		

Tablo 4.26'ten hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba çalışma durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$).

Tablo 4.27. Öz düzenleme becerilerinin baba yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	p	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	20-25 yaş	36	90.10	7.20	.03	3>1,2
	26-30 yaş	92	93.17			
	31-35 yaş	72	115.06			
Kontrol Becerileri	20-25 yaş	36	86.69	8.08	.02	3>1,2
	26-30 yaş	92	94.09			
	31-35 yaş	72	115.59			
Düzenleme Becerileri	20-25 yaş	36	95.64	4.34	.11	
	26-30 yaş	92	93.54			
	31-35 yaş	72	111.82			

Tablo 4.27'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba yaşına göre incelendiğinde; düzenleme becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puan ve alt boyutlardan kontrol becerileri boyutunda baba yaşına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < .05$).

Öz düzenleme becerilerinde baba yaşına göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre, toplam puan ile kontrol becerileri boyutunda babası 31-35 yaş grubunda olan çocukların puanı babası 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubunda olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.27'deki bulguya göre, babası 31-35 yaş grubundaki çocukların, babası 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve kontrol becerileri bulunmaktadır.

Tablo 4.28. Öz düzenleme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	p	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	İlkokul	28	103.48	11.22	.04	6>1,2,3,4,5
	Ortaokul	73	90.12			
	Lise	55	108.35			
	Ön lisans	24	90.75			
	Lisans	12	103.96			
	Diğer	8	154.88			
Kontrol Becerileri	İlkokul	28	102.95	4.32	.50	
	Ortaokul	73	99.23			
	Lise	55	103.65			
	Ön lisans	24	88.50			
	Lisans	12	89.96			
	Diğer	8	133.69			
Düzenleme Becerileri	İlkokul	28	105.86	16.36	.01	6>1,2,3,4,5
	Ortaokul	73	85.94			
	Lise	55	108.46			
	Ön lisans	24	92.81			
	Lisans	12	113.63			
	Diğer	8	163.25			

Tablo 4.28'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde; alt boyutlardan kontrol becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutlardan düzenleme becerileri boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Öz düzenleme becerilerinde baba öğrenim durumuna göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre, toplam puan ile düzenleme becerileri boyutunda babası diğer öğrenim kurumlarından (yüksek lisans/doktora) mezun olan çocukların puanı babası ilkökul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.28'deki bulguya göre, öğretmeni babası diğer (yüksek lisans/doktora) eğitim kademelerinden mezun olan çocukların, babası ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve düzenleme becerileri bulunmaktadır.

Tablo 4.29. Öz düzenleme becerilerinin gelir düzeyine göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Kötü	82	97.83	.34	.84	
	Orta	88	101.68			
	İyi	30	104.35			
Kontrol Becerileri	Kötü	82	105.91	1.67	.43	
	Orta	88	98.85			
	İyi	30	90.57			
Düzenleme Becerileri	Kötü	82	94.23	2.15	.34	
	Orta	88	102.62			
	İyi	30	111.42			

Tablo 4.29'dan hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri gelir düzeyine göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.30. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen yaşına göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	31-40 yaş	27	70.96	8.25	.02	2,3>1
	41-50 yaş	140	105.83			
	51 yaş ve üzeri	33	102.08			
Kontrol Becerileri	31-40 yaş	27	85.96	8.09	.02	2>1,3
	41-50 yaş	140	108.05			
	51 yaş ve üzeri	33	80.36			
Düzenleme Becerileri	31-40 yaş	27	69.87	10.16	.01	2,3>1
	41-50 yaş	140	102.74			
	51 yaş ve üzeri	33	116.05			

Tablo 4.30'dan hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen yaşına göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$).

Öz düzenleme becerilerinde öğretmen yaşına göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre, toplam puan ile düzenleme becerileri boyutunda öğretmeni 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzerinde olan

çocukların puanı öğretmeni 31-40 yaş grubunda olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca kontrol becerileri boyutunda öğretmeni 41-50 yaş grubunda olan çocukların puanı öğretmeni 31-40 yaş ve 51 yaş üzerinde olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.27'deki bulguya göre, öğretmeni 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzerindeki çocukların, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve düzenleme becerileri bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocukların, öğretmeni 31-40 yaş ile 51 ve üzerindeki çocuklara göre daha fazla kontrol becerileri bulunmaktadır.

Tablo 4.31. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çalışma süresine göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	0-5 yıl	34	90.32	2.05	.56	
	6-10 yıl	61	98.01			
	11-15 yıl	90	104.26			
	16 yıl ve üzeri	15	111.17			
Kontrol Becerileri	0-5 yıl	34	96.28	2.05	.56	
	6-10 yıl	61	95.47			
	11-15 yıl	90	106.88			
	16 yıl ve üzeri	15	92.23			
Düzenleme Becerileri	0-5 yıl	34	90.22	3.33	.34	
	6-10 yıl	61	101.71			
	11-15 yıl	90	99.86			
	16 yıl ve üzeri	15	122.73			

Tablo 4.31'dan hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen çalışma süresine göre incelendiğinde; öz düzenleme toplam puanında ve alt boyutlardan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Tablo 4.32. Öz düzenleme becerilerinin öğretmen mezuniyetine göre incelenmesi.

Boyut	Demografik Değişken	n	Sıra Ortalama	χ^2	<i>p</i>	Fark
Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Lisans	152	95.72			
	Yüksek Lisans	34	109.49	5.64	.06	
	Doktora	14	130.57			
Kontrol Becerileri	Lisans	152	96.06			
	Yüksek Lisans	34	99.78	11.35	.003	3>1,2
	Doktora	14	150.46			
Düzenleme Becerileri	Lisans	152	96.83			
	Yüksek Lisans	34	115.75	3.01	.22	
	Doktora	14	103.29			

Tablo 4.32’den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen mezuniyet durumuna göre incelendiğinde; alt boyutlardan kontrol becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p < .05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyut olan düzenleme becerileri boyutunda anlamlı fark belirlenmemiştir ($p > .05$).

Öz düzenleme becerilerinde öğretmen mezuniyet durumuna göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane’s T2 testi yapılmıştır. Buna göre, alt boyutlardan olan kontrol becerileri boyutunda öğretmeni doktora mezunu olan çocukların puanı öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.32’deki bulguya göre, öğretmeni doktora mezunu olan çocukların, öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla kontrol becerileri bulunmaktadır.

4.6. Saldırganlık Yönelimi ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik

Bulgular

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 4.33. Saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki.

	Öz Düzenleme Becerileri (Toplam)	Kontrol Becerileri	Düzenleme Becerileri
Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık	-.361** .000 200	-.336** .000 200	-.306** .000 200
Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık	-.249** .000 200	-.248** .000 200	-.199** .005 200
Kendine Yönelik Saldırganlık	-.060 .401 200	-.097 .174 200	-.026 .718 200
Nesnelere/ Eşyalara Yönelik Saldırganlık	-.311** .000 200	-.291** .000 200	-.246** .000 200

Tablo 4.33'den hareketle, 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişki incelendiğinde; başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık, başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık ve nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık boyutlarının öz düzenleme becerileri ile negatif yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Fakat kendine yönelik saldırganlık ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma, araştırmanın sonucu ve araştırmacının önerileri yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği 48-72 aylık çocuklarda “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” (1.63 ± 1.04) boyutu en yüksek boyut ve “kendine yönelik saldırganlık” (1.14 ± 0.61) boyutu ise en düşük boyut olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi çocuklarda en fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ise okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık yönelimlerinin ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada “kendine yönelik saldırganlık” boyutunun ($\bar{x}=1,27$) en düşük ortalamaya sahip olması çalışmamızı desteklemekle birlikte, “başkasına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunun ($=1,71$) en yüksek boyut olduğu tespit edilmiştir. “Başkasına yönelik ilişkisel saldırganlık” boyutu ($=1,45$) ise ikinci en yüksek boyut olarak belirtilmiştir (Yıldızbaş, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarıyla akran zorbalığı üzerine yapılan bir diğer çalışmada da çocuklar arasında en çok fiziksel saldırganlık, ikinci sırada ilişkisel ve daha sonra sözel saldırganlık sergiledikleri belirtilmiştir (Gültekin Akduman, 2012).

Özdemir (2014), okul öncesi dönem çocuklarında bulunan saldırganlık içeren davranışları ve bu davranışlarda öğretmenin baş etme stratejilerini incelediği doktora tezinde okul öncesi çocuklarda en fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık görüldüğü, fiziksel saldırganlığı erkek çocukların, ilişkisel saldırganlığı ise kız çocukların daha çok sergilediklerini belirtmiştir.

48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yönelimi için cinsiyet değişkenine bakıldığında; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte Köksal (2016) ve Yıldızbaş (2019) yaptıkları çalışmalarında da cinsiyet ve saldırganlık yönelimi arasında ilişki bulunmamıştır.

Tuzcuoğlu, Cengiz ve İlçi Küsmüş (2020), okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık ve anne ilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, erkek çocukların saldırganlık yönelimi kız çocuklarından yüksek bulunmuştur.

Bunlar haricinde saldırganlık yönelimini ölçmeyip toplam saldırganlık puanı üzerinden değerlendirilen araştırmalar bulunmaktadır. Çiftçi Topaloğlu (2013)'nun 4 ve 5

yaşındaki çocukların yetkinlik, saldırganlık ve kaygı puanlarının ebeveynlerinin özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada çocukların toplam saldırganlık puanları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmamıştır. Bundan farklı olarak Köksal (2016) 'ın çalışmasında erkek çocukların saldırganlık düzeyleri kız çocuklara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Şen (2009) 'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise fiziksel saldırganlık puanının erkek çocukların daha fazla, ilişkisel saldırganlıkta kız çocukların puanı daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Crick ve Werner (1998) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde olan kızların erkeklerden daha çok ilişkisel saldırgan olduğu ve mevcut saldırganlığını hemcinsine yönelttiğini belirtmişlerdir. Ostrov ve Keating (2004) çalışmasında erkek çocukların daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlık gösterdiği ve bu eylemlerini hemcinslerine yönelttiğini bildirmiştir. Aynı şekilde Crick vd (2006), kızların erkek çocuklardan ilişkisel saldırganlık gösterdiği, erkek çocukların da kız çocuklardan daha fazla fiziksel olarak saldırgan olduklarını ve her ikisinin de öncelikle hemcinslerine yönlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Çelik (2019) da erkek çocuklarda daha çok saldırganlık eğiliminin bulunduğunu belirtmiştir.

Uysal ve Dinçer (2013)'in fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenlerle inceledikleri çalışmalarında erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarının kız çocuklara göre yüksek olduğunu, fakat ilişkisel saldırganlıkta cinsiyetin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

Gülay (2008), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkilerini cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları ve anne tutumları değişkeniyle incelemiştir. 5-6 yaş grubu 120 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda cinsiyet değişkeniyle çocukların saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve erkek çocukların kızlara göre daha fazla saldırgan olduklarını belirtmiştir.

Bunlardan farklı olarak Ummanel (2007), akran kabul durumunu değişkenlere göre inceleyen çalışmasında saldırganlık puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Çalışmamızı destekleyen çalışmalardan olan Casas vd (2006) çalışmasında cinsiyet değişkeninin saldırganlığa etki etmediğini belirtmiş, aynı şekilde Crick vd (2006), saldırganlığın cinsiyetle değil çocuğun yaşadığı çevreyle ve aile içerisindeki iletişimin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Uysal ve Dinçer (2013), okul öncesi dönemindeki çocuklar arasında görülen ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı çeşitli değişkenlerle inceledikleri, 121 çocuğun katıldığı araştırmalarında çocukların cinsiyetinin ilişkisel saldırganlıkta anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi yaş grubuna göre incelendiğinde; saldırganlık yönelimi alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Saldırganlık yönelimini inceleyen benzer çalışmada da yaş grubu ve saldırganlık yönelimi arasında ilişki bulunamamıştır (Yıldızbaşı, 2019; Tuzcuoğlu, Cengiz & İlçi Küsmüş, 2020). Bu duruma etki eden faktörün çocuğun hazır bulunuşlukları ve önceki yıllarda da bir eğitim kurumuna gitmeleri sebep olmuş olabilir.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), araştırmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların davranış sorunlarını incelemeyi amaçlamışlar ve çeşitli değişkenler açısından ele almışlardır. Araştırmanın sonucunda kavgacı ve saldırgan davranışa sahip olmayı içeren davranış probleminin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmiştir.

İkiz ve Öztürk Samur (2016), okul öncesi eğitimi alan 36-72 aylık çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleriyle ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlık düzeylerini de cinsiyet, yaş, mevcut kardeş sayıları, doğum sırası gibi değişkenlerle incelemişlerdir. İlişkisel taramam modeli kullanılan çalışmaya 300 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın sonunda fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanlarıyla yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi kardeş sayısına göre incelendiğinde; alt boyutlardan “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” boyutunda kardeş sayısı 3 ve 5 olanların, puanı 2 ve 4 olanların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle 3 kardeş ile 5 ve üzerinde kardeşi olan çocukların, 2 ile 4 kardeşi olan çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Alanyazına bakıldığında saldırganlık yönelimi ile kardeş sayısı arasında ilişki bulunmamakla birlikte (Tuzcuoğlu, Cengiz, & İlçi Küsmüş, 2020; Köksal, 2016), Kılıçarslan (2001) çalışmasında kardeşler arasında yaşanan kıskançlıkların rekabet duygusu uyandırdığı ve bu sebeple saldırgan davranışlar sergileyebileceklerini belirtmiştir. Çetinkaya (2004) ise

çocuk mevcudunun çeşitli davranışlar üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Uysal ve Dinçer (2013) 'in çalışmasında kardeşe sahip olmanın fiziksel ve ilişkisel saldırganlık bakımından farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırmaya göre kardeş sayısının ve çekirdek aile yapısının fiziksel saldırganlıkta farklılık yaratmadığından bahsedilmiştir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi doğum sırasına göre incelendiğinde; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Çalışmayı destekler nitelikte saldırganlık yönelimi ile anne ilgi düzeylerinin belirlendiği araştırmada benzer çalışmalarda da doğum sırası ile saldırganlık yönelimi arasında farklılık bulunmamıştır (Tuzcuoğlu, Cengiz, İlçi Küsmüş, 2020).

İkiz ve Öztürk Samur (2016), okul öncesi eğitimi alan 36-72 aylık çocuklardaki fiziksel ve ilişkisel saldırganlık düzeyleriyle ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlık düzeylerini de cinsiyet, yaş, mevcut kardeş sayıları, doğum sırası gibi değişkenlerle incelemişlerdir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya 300 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile doğum sırası değişkeni arasında anlamlı farklılık görülmediği belirtilmiştir. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir.

Uysal ve Dinçer (2013), okul öncesi dönemdeki çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlığını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında doğum sırasının ilişkisel saldırganlıkta anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi anne çalışma durumuna göre incelendiğinde; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Fakat saldırganlık yönelimi ve anne ilgi düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen belirleyen bir çalışmada annesi çalışan çocukların çalışmayanlara göre saldırganlık düzeyi yüksek bulunmuştur (Tuzcuoğlu, Cengiz, İlçi Küsmüş, 2020). Bir diğer çalışmada ise annesinin mesleği olan çocukların ilişkisel saldırganlık düzeyi çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Şen, 2009). Gürsoy (2002), annelerin çalışıp çalışmama durumuna göre çocukların saldırganlık eğilimini incelediği araştırmasının sonucunda annesi çalışmayan çocukların saldırganlık puanlarının diğerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Araştırmamızı destekler nitelikte Uysal ve Dinçer (2013)'in çalışmasında da fiziksel saldırganlık puanlarıyla anne çalışma durumu arasında anlamlı fark tespit edilememiştir.

Özbey ve Alisainanoğlu (2009) nun çalışmasında da ilişkisel saldırganlık ve anne çalışma durumu arasında farklılık görülmemiştir. Bir diğer çalışmada da çocukların saldırganlık puanları annelerin mesleğine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir (Çiftçi Topaloğlu, 2013).

Dursun (2010), okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmasında çocukların anne babalarının davranış sorunları ve tutumlarını değişkenler açısından incelemiştir. Bunu sağlamak için çalışma ilişkisel tarama modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmasının sonucunda anne ve babaların çalışma durumları ile alt boyut olan kavgacı/saldırgan olma toplam puanı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi anne yaşına göre incelendiğinde; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Saldırganlık yönelimini belirleyen bir başka araştırmada da anne yaşı değişkeni hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermemektedir (Yıldızbaş,2019; Tuzcuoğlu, Cengiz, İlçi Küsmüş, 2020). Fark çıkmamasının sebebi ise annelerin her yaş düzeyinde çocukların davranış sorunları hakkında birbirine benzer tutumlar sergilemeleri olabilir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgusunu desteklemektedir.

48-72 aylık okul öncesi çocukların saldırganlık yönelimi baba öğrenim durumu değişkenine göre alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık görülmezken, anne öğrenim durumuna bakıldığında; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Bulgura göre, annesi lise mezunu olan çocukların, annesi ilkokul, ortaokul ve önlisans mezunu olan çocuklara göre; annesi lisans mezunu olan çocukların, annesi ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır. “Kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda ise annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların puanı annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka bulguya göre, annesi lise ve lisans mezunu olan çocukların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocuklara göre daha fazla “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Bir başka çalışmada da ebeveynlerin eğitim düzeyine göre “başkasına yönelik ilişkisel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesneye yönelik saldırganlık” alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir (Yıldızbaş, 2019).

Saldırganlık düzeyini ölçen araştırmalarda ise ailelerin eğitim düzeyleri ile saldırganlık seviyeleri arasında ilişki saptanmamıştır (Köksal, 2016). Bir başka çalışmanın sonucunda saldırganlık düzeyi anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir (Gülay, 2008). Dursun (2010) çalışmasında çocukların kavgacı/saldırgan olma alt boyutunda babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık görülmediği belirtilmiştir.

Gülay (2008), araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocukların akran ilişkilerini cinsiyet, ebeveyn eğitim durumları ve anne tutumları değişkeniyle incelemiştir. 5-6 yaş grubu 120 çocukla gerçekleştirdiği doktora çalışmasının sonucunda baba öğrenim durumunun saldırganlık düzeylerini belirlemede etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Çiftçi Topaloğlu (2013) ise çalışmasında çocukların saldırganlık puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı ölçüde farklılık tespit edildiğini belirtmiştir. İlkokul mezunu olan annelerin çocuklarının saldırganlık düzeyleri, lise mezunu olan annelerin çocuklarından daha yüksek bulunmuş, ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının saldırganlık puanlarının ise lise ve üniversite mezuniyetine sahip olan annelerin çocuklarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmamızı destekler nitelikte saldırganlık puanının baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Uysal ve Dinçer (2013)’in çalışmasında da fiziksel saldırganlık puanlarıyla baba ve annenin öğrenim durumu arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010)’un yapmış olduğu çalışmada ise çocukların saldırgan davranışlarında babanın eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmaması araştırmamızın baba eğitim durumu bulgusunu destekler niteliktedir.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011), okul öncesi çocuklarının sosyal davranışlarını incelediği araştırmasında cinsiyetin, ebeveyn öğrenim durumunun ve yaş gibi değişkenlerin etkisini de incelemiştir. Araştırmaya göre üniversite ve üzeri eğitim alan ebeveynlerin ilkökul öğrenimine sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha ilişkisel saldırgan oldukları belirtilmiş, öğretmenlerin görüşlerine göre ebeveynlerin eğitim düzeylerinin düşmesiyle ilişkisel olarak saldırgan oldukları görüşüne varılmıştır.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi baba çalışma durumuna göre incelendiğinde; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Araştırma

sonucumuzu destekler nitelikte baba mesleği değişkeni çocukların saldırganlık puanına etki etmemiştir (Çiftçi Topaloğlu, 2013). Uysal ve Dinçer (2013), okul öncesi dönem çocuklarında görülen ilişkisel ve fiziksel saldırganlıklarını çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında, baba çalışma durumunun çocuğun fiziksel saldırganlığında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi baba yaşına göre incelendiğinde “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda baba yaşına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda babası 26-30 yaş grubunda olan çocukların puanı babası 20-25 yaş grubunda olan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Dursun (2010)’un çalışmasında baba yaşına göre çocuğun saldırgan davranışında farklılık görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre yaşı 51 ve üzeri olan babaların çocuklarında daha saldırgan davranışlar görülürken, saldırgan davranış düzeyi en düşük çocukların babalarının yaşının 41-50 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir.

Saldırganlık yönelimini ölçen bir diğer çalışmada baba yaşına göre hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunamamıştır (Yıldızbaş, 2019).

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi gelir düzeyine göre incelendiğinde; hiçbir alt boyutta anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Çalışmamıza paralel şekilde Köksal (2016) ve Çınar (2015) ‘ın çalışmalarında da gelir düzeyi ile saldırganlık düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır. İkiz ve Öztürk Samur (2016), çalışmalarında da fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ile ailenin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir. Bu sonuç, çocukların saldırganlığını etkileyen tek değişkenin ailenin gelir düzeyi olmadığı şeklinde açıklanabilir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi öğretmen yaşına göre incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Fakat “kendine yönelik saldırganlık” boyutunda öğretmen yaşına göre anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Buna göre, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki çocukların, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır. Ek olarak, öğretmeni 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzerindeki olan çocukların, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki

çocukların, öğretmeni 41-50 yaş ile 52 yaş ve üzerindeki çocuklara göre daha fazla “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), Ankara ilinde okul öncesi eğitimi alan çocukların problem teşkil edilen davranışları öğretmenlerin yaşına, çalışma yılına, medeni hallerine ve mezuniyetlerine göre incelenmiştir. Araştırmalarında “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ni 330 çocuğa uygulamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre 40-49 yaş arası öğretmenlere sahip çocuklar diğerlerine göre daha fazla problemlili davranışa sahip olmakla birlikte bu durumu mesleki tükenmişlikle açıklamaya çalışmışlardır.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi öğretmen çalışma süresine göre incelendiğinde; “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, öğretmeni 6-10 yıllık mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenin çocuklarının puanı öğretmeni 11-15 yıl aralığında çalışan çocukların puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğretmeni 6-10 yıl aralığında çalışma süresine çocukların, öğretmeni 11-15 yıl aralığında çalışma süresine çocuklara göre daha fazla “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Okul öncesi dönem çocuklarının sergiledikleri fiziksel ve ilişkisel saldırganlıklarının değişkenlere göre incelendiği araştırmada fiziksel ve ilişkisel saldırganlık puanları yüksek olan çocukların öğretmenlerinin 15 yıllık deneyimi olduğunu belirtilmiş, öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlığının arttığı sonucuna varılmıştır. (Uysal & Dinçer, 2013).

Özbey ve Alisinanoğlu (2009), okul öncesi dönemdeki problem davranışları incelediği araştırmalarında 1-5 yıl arasında deneyimi olan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar daha az problemlili davranışa sahipken, 21-30 yıl deneyimi olan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ise daha fazla problem davranışlara sahip oldukları belirtilmiştir.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi öğretmen mezuniyetine göre incelendiğinde; “kendine yönelik saldırganlık” boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre öğretmeni doktora mezunu olan çocukların, öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla “kendine yönelik saldırganlık” yönelimi bulunmaktadır.

Alanyazında öğretmen mezuniyet durumuna göre saldırganlık yönelimi incelenmemiş olup, Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010), okul öncesi dönemindeki çocukların çeşitli davranış problemlerini değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında kavgacı ve saldırgan olan

çocukların öğretmenlerinin mezuniyet programına göre anlamlı farklılık tespit edilmiş ve çocuk gelişimi mezunu olan öğretmenlerin sınıflarında daha az saldırgan davranışlar görüldüğü belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer kısmında öz düzenleme becerileri çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme $3.80 \pm .61$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca düzenleme becerileri ($4.08 \pm .68$) boyutu en yüksek boyut ve kontrol becerileri ($3.30 \pm .74$) boyutu ise en düşük boyut olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, Ertürk (2013)'ün doktora tezindeki bulgularla paralellik göstermekle birlikte, araştırmada çocukların öz düzenleme puanlarının ortalaması 38.75 ile yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir. Yine Fındık Tanrıbuyurdu (2012) öz düzenleme ölçeği geliştirdiği tezinde okul öncesi çocukların öz düzenleme toplam puanlarının yüksek seviyede olduğunu ve ortalamasının 38.72 olduğunu belirtmiştir. Bu ortalamalar araştırmamızı desteklemektedir.

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017)'nin araştırmalarında oyun becerileri ve öz düzenleme arasındaki ilişki incelenmiş ve öz düzenleme becerilerinde ($X=38.01$) çocukların performanslarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

4 ve 5 yaşlarındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın eğitim durumu) incelenen diğer araştırmada çocukların öz düzenleme becerilerinden aldıkları toplam puanlarının ortalamaları 37.75 olarak bulunmuştur (Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2017). Araştırmanın sonucuna göre öz düzenleme becerileri ile ilgili olan olumlu duygu puanlarında ve dikkat/dürtü kontrolünde yüksek performans sergiledikleri belirtilmiştir. Bu açıdan araştırmamızın bulgusu yurtiçinde yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu bulgular ışığında okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri genel olarak yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri cinsiyete göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında kızların puanı erkeklerin puanından anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir ($p < .05$). Araştırmanın sonucuna göre kız çocukların, erkek çocuklara göre daha fazla öz düzenleme, kontrol becerileri ve düzenleme becerileri bulunmaktadır.

Öz düzenleme ile ilgili yapılmış araştırmaların birçoğu cinsiyete göre farklılığı işaret etmektedir (Kochanska, Murray & Harlan, 2000; Aksoy & Tozduman Yaralı, 2017; Raffaelli,

Crochet & Shen, 2005; Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009; İvrendi, 2011; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009; Rafaelli, Crochet & Shen, 2005, Kurbet, 2010, Öztabak, 2017).

Aksoy ve Tozduman Yaralı (2017), araştırmalarını okul öncesi dönemdeki çocukların oyun becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirmişlerdir. 60-72 aylık 64 çocuğun katıldığı çalışmada nicel model kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda kız çocukların öz düzenleme becerilerinin daha yüksek düzeyde geliştiği, öz düzenlemenin alt boyutu olan dikkat/dürtü bölümünde diğerlerinden daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2017)'in çalışmalarında dikkat ve dürtü kontrolü, olumlu duygu alt boyutlarında ve toplam öz düzenleme puanında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Buna göre erkek çocukların bu alt boyutlardaki puanları kızlara göre daha düşük bulunduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Öz düzenleme becerileriyle öğretmen çocuk etkileşiminin arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmada dikkat dürtü puanları kızların erkeklere göre daha olumlu olmasına rağmen, aralarında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Yine olumlu duygu puanlarında erkek çocukların kızlara göre daha olumlu puan almalarına rağmen aralarındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir (Ertürk, 2013). Fındık Tanrıbuyurdu (2012), okul öncesi dönemdeki 48-72 aylık 233 çocukla çalışmasında öz düzenleme için ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Buna göre öz düzenleme becerilerinden dikkat dürtü alt boyutunda cinsiyetle aralarında anlamlı farklılık bulunmadığı fakat olumlu duygu alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirtilirken erkek çocukların ortalamaları 126.14, kızların ortalamaları 107.46 olarak belirtilmiştir.

Dağgül (2016), ailelerin çocuk yetiştirme biçimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılık yarattığını belirtmiş, kız çocukların öz düzenleme toplam puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öztabak ve Özyürek (2018), ebeveyn tutumları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında öz düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan dikkat dürtü kontrolünde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha yüksek puanlar aldığını fakat olumlu duygu puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar (2017), çalışmalarında öz düzenleme becerileri düşük olan çocukların davranış problemlerini incelemişlerdir. Nitel ve nicel modelin

kullanıldığı araştırmada 5-6 yaş 64 çocuk yer almaktadır. Araştırmaya göre, öz düzenleme becerileri yeterince gelişmemiş olan çocuklar, kurallara uymada ve grup dinamiğini bozucu davranış problemleri yaşamaktadırlar. Çalışmada öz düzenleme becerileri düşük olarak belirtilen 8 çocuğun yedisinin cinsiyetinin erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 8 çocuğun beşinin çizimlerinde saldırganlık içeren öğeler barındırdığı ve yedisinin de resimleri anlatırken saldırgan hayvanlar çizdiklerine dair söylemleri olduğu belirtilmiştir.

Duygusal düzenleme üzerine çalışmasını gerçekleştiren Kurbet (2010), kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek duygusal düzenleme puanları aldıklarını belirtmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri yaş grubuna göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$).

Öz düzenleme becerileri ile çalışılmış araştırmalarda yaş değişkeni açısından farklılık gösteren araştırmaların (Bayındır & Biber, 2019; Sezgin & Demiriz, 2016; Tutkun, Tezel Şahin & Işıktekiner, 2017; Fındık Tanrıbuyurdu, 2012) yanında, farklılık tespit edilmeyen araştırmalar da mevcuttur (Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2009; Ertürk, 2013; Ertürk Kara & Gönen, 2015).

Ertürk (2013)'ün doktora tezinde 48-72 ay arasındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin saptanması amaçlanmıştır. Ayrıca çocuğun öğretmeniyle arasındaki etkileşimin niteliği ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 120 çocuğun katıldığı çalışmada dikkat dürtü puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemekte ancak olumlu duygu puanları yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Buna göre 5 yaşındaki çocukların olumlu duygu puanları 6 yaşındaki çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Öz düzenlemenin içinde yer alan duygu düzenleme alanında çalışan İlgar ve Akbaba (2017), 5 ve 6 yaşındaki çocukların duygu düzenlemesinde farklılık saptamamışlar ve bu sonucun çıkmasında yaş aralığının azlığını sebep olarak sunmuşlardır.

Bayındır ve Biber (2019), 60-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ve ilkokula hazır bulunuşluluk düzeylerini seçilen örneklem üzerinde incelediği araştırmasında “Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği”ni kullanmışlardır. 256 çocuğun katıldığı araştırmada hazır bulunuşluk ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkinin varlığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularında ise yaşın artmasıyla öz düzenleme becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2017)'in öz düzenleme becerilerinin incelendiği araştırmalarında dikkat/dürtü ve toplam öz düzenleme puanında 4 yaşındakilerin 5 yaşındakilere göre daha düşük performansa sahip olduklarını belirtmiş ancak olumlu duygu alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri kardeş sayısına göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Bunun yanında Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2017), iki ve ikiden fazla kardeşe sahip olan çocukların tek çocuklara göre öz düzenleme toplam puanının, dikkat/dürtü ve olumlu duygu alt boyutu puanlarının daha düşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Ertürk (2013) ise çalışmasında öz düzenleme becerilerinden olan dikkat dürtü alt boyutunun kardeş sayısına göre anlamlı şekilde farklılık göstermediğini belirtirken, olumlu duygu alt boyutundaki puanların değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Çalışmanın bulgusuna göre 3 kardeşe sahip çocukların olumlu duygu puanları kardeşi olmayan ve bir kardeşe sahip olan çocuklardan daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Dağgül (2016) ise çocuk sayısının artmasına bağlı olarak öz düzenleme puan ortalamalarının düşme eğiliminde olduğunu belirtirken, çocuk sayısı ve öz düzenleme arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2016), öz düzenlemeyi çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında öz düzenleme ve kardeş sayısı arasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır.

Şepitci (2018), öz düzenleme ve okula uyum becerilerinin tespiti ve ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, kardeş sayısı değişkeninin öz düzenleme becerilerine anlamlı etki yaratmadığını ifade etmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri doğum sırasına göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Literatürde doğum sırası değişkeninin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını belirten çalışmaya rastlanılmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012; Sezgin & Demiriz, 2016, Temiz, 2019). Bu araştırmanın sonucu bulgumuzu destekler niteliktedir. Yalnız Ertürk (2013), 48-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerini incelediği araştırmasında 2. Sırada olan çocukların 1. Sırada olana göre dikkat dürtü puanlarının daha yüksek olduğunu, ailelerin küçük olan çocuklarını yetiştirirken daha bilinçli olduklarını ifade etmiştir.

Sezgin ve Demiriz (2016), öz düzenlemeyi çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında sosyal beceri puanını ile doğum sırası değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmezken, ortanca çocukların son çocuklara göre davranış düzenleme puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Temiz (2019), okul öncesi dönemdeki çocukların davranış düzenleme becerilerini çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında doğum sırasıyla davranış düzenleme puanları arasında anlamlı farklılığa rastlamadığını belirtmiştir.

Öz düzenleme becerilerinden olan duygu düzenlemeyle çalışan araştırmacılar, çocuğun doğum sırasıyla duygu düzenleme becerilerinin farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir (İlgar & Akbaba, 2017).

Şepitci (2018), okula uyum ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmasında doğum sırası değişkeninin öz düzenleme becerilerinde farklılık meydana getirmediğini belirtmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne çalışma durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Literatürde bu konuyla ilgili sınırlı araştırma bulunmaktadır. Sezgin ve Demiriz (2016), öz düzenlemeyi çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında annesi çalışanların çalışmayanlara göre daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Duygu düzenleme alanına odaklanan çalışmada ise çocukların annelerinin çalışıp çalışmama durumuna göre duygu düzenleme becerilerinden aldıkları puanlar arasında farklılık meydana gelmemiştir (İlgar & Akbaba, 2017).

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne yaşına göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Bu sonuç Ertürk (2013)'ün çalışmasına paralellik göstermektedir. Çalışmada anne yaşı değişkeni ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı fark tespit edilememiştir. Fındık Tanrıbuyurdu (2012)'nin çalışmasında da benzer sonuç ifade edilmiş, anne yaşına bağlı olarak öz düzenleme becerileri farklılık göstermemiştir. Duygusal düzenleme üzerine çalışmasını gerçekleştiren Kurbet (2010) çalışmasında anne yaşına göre duygusal düzenleme puanında farklılaşma görülmediğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerileriyle anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada da öz düzenleme becerileri anne ve babanın yaşlarından anlamlı olarak etkilenmediği belirtilmiştir (Öztabak, 2017).

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Benzer sonuç Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2017) 'in çalışmasında da bulunmuştur. Öz düzenleme becerilerinde anne eğitim durumuna göre farklılık tespit edilmemiştir. Aile tutumuyla öz düzenleme becerilerinin arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada da anne öğrenim durumuna göre öz düzenleme becerilerinde farklılık saptanmamıştır (Öztabak, 2017).

Uykan & Akkaynak (2019), öz düzenleme ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 100 anne katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre demokratik tutum öz düzenleme becerilerini artırırken, otoriter tutum öz düzenleme becerilerini azaltmaktadır. Araştırmanın bulgularında ise anneleri lisans ve yüksek lisans/doktora mezunu çocukların öz düzenleme puanları diğerlerine göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu ve benzeri ebeveyn tutumu araştırmaları, gösterilen tutumların öz düzenlemeyi etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna göre annenin öğrenim düzeyi yalnızca etki göstermediği, annenin göstermiş olduğu tutumun eğitimle birlikte önem gösterdiği düşünülmektedir. Benzer sonuç Ertürk, (2013) 'ün çalışmasında da yer almış ve lisans mezunu annelerin çocuklarının aldıkları dikkat dürtü puanları ortaokul, lise ve ilkokul mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Fakat araştırmada anne öğrenim durumuyla öz düzenleme becerilerinden olan olumlu duygu puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Dağgül (2016)'nın çalışmasında da öz düzenleme becerileri annenin mezuniyetine göre farklılık göstermiş, ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sezgin ve Demiriz (2016), öz düzenlemeyi çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında davranış düzenleme ve sosyal beceri alt boyutlarında annesi üniversite veya yüksek okul mezunu olan çocukların ilkokul ve lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek seviyede oldukları belirtilmiştir.

Duygusal düzenleme üzerine çalışmasını gerçekleştiren Kurbet (2010), anne öğrenim durumunun duygusal düzenleme puanında anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba çalışma durumuna göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Öz düzenleme becerileri ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen Öztabak (2017), çalışmasında öz

düzenleme becerilerinin anne ve babanın meslekleri (serbest, memur ve çalışmıyor) arasında anlamlı farklılık görülmediği belirtilmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba yaşına göre incelendiğinde; alt boyutlardan düzenleme becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutlardan kontrol becerileri boyutunda baba yaşına göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, babası 31-35 yaş grubundaki çocukların, babası 20-25 yaş ve 26-30 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve kontrol becerileri bulunmaktadır.

Literatüre bakıldığında Fındık Tanrıbuyurdu (2012) çalışmasında baba yaşının öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Şepitçi (2018) de baba yaşı değişkeninin öz düzenleme becerilerinden olan “davranış düzenleme”, “sosyal beceri” alt boyutu ve toplam öz düzenleme becerilerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Çocukların öz düzenleme becerileri puanları babalarının yaşı 21-25 yaşından ileri gittikçe yükselme eğilimi göstermektedir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri baba öğrenim durumuna göre incelendiğinde; alt boyutlardan kontrol becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutlardan düzenleme becerileri boyutunda baba öğrenim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, babası yüksek lisans/doktora eğitim kademelerinden mezun olan çocukların, babası ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve düzenleme becerileri bulunmaktadır.

Benzer sonuç Tutkun, Tezel Şahin ve Işıktekiner (2017) ‘in çalışmasında da bulunmuştur. Çalışmada olumlu duygu alt boyutunda, babası lise ve üniversite eğitimi alan çocukların, babası yüksek lisans ve doktora mezunu olan çocuklardan daha düşük olduğu belirtilmiştir. Ailelerin eğitim düzeyinin artmasıyla çocuktaki öz düzenleme becerilerinde artış yaşanacağı belirtilmiştir. Benzer sonuç Ertürk (2013)’nın çalışmasında da belirtilmiş ve lisans mezuniyeti olan babaların çocuklarının dikkat dürtü puanları diğerlerine göre yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Dağgül (2016)’nın çalışmasında da baba öğrenim durumu öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratmamış ancak ilkokul mezuniyetine sahip babaların çocuklarının diğerlerine göre daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir.

Klenberg (2015)'in çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasıyla ölçeğin görsel dikkat alt boyutunda artış yaşandığı diğer boyutlarda etkisinin olmadığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Sezgin ve Demiriz (2016), öz düzenlemeyi çeşitli değişkenlerle incelediği araştırmasında öz düzenlememin alt boyutu olan davranış düzenleme ve sosyal beceri puanlarının babası üniversite veya yüksekokul mezunu olan çocukların babası ilkokul ve lise mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Temiz (2019) öz düzenlemenin boyutu olan davranışsal düzenlemeyle ilgili çalıştığı araştırmasında babası ilköğretim mezunu olan çocukların, lise ve yükseköğretim mezunu olanlara göre davranış düzenleme puanlarının daha düşük çıktığını belirtmiştir.

Şepitçi (2018)'nin çalışmasında da baba öğrenim durumuyla öz düzenleme becerileri değişiklik göstermiş, anlamlı farklılığın üniversite mezunu olan babalardan kaynaklandığı belirtilmiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri gelir düzeyine göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Benzer sonuç Uykan & Akkaynak (2019)'ın çalışmalarında da ifade edilmiş olup öz düzenleme becerileri puanları sosyo-ekonomik duruma etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Fakat bu araştırmaya göre ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının çalışma belleğinden aldıkları puanın yüksek olduğu saptanmıştır. Dağgül (2016)'ün ailelerin çocuk yetiştirme biçimleriyle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmasında da gelir düzeyi değişkeni öz düzenleme becerileri toplam puanı üzerinde anlamlı farklılık göstermemiştir.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen yaşına göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Buna göre, öğretmeni 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzerindeki çocukların, öğretmeni 31-40 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla öz düzenleme ve düzenleme becerileri bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmeni 41-50 yaş grubundaki çocukların, öğretmeni 31-40 yaş ile 51 ve üzerindeki çocuklara göre daha fazla kontrol becerileri bulunmaktadır.

Literatürde öz düzenlemeyi öğretmen yaşına göre inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen çalışma süresine göre incelendiğinde; öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyutları olan kontrol becerileri ve düzenleme becerileri boyutlarında anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Literatürde öz düzenlemeyi öğretmen yaşına göre inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır.

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri öğretmen mezuniyet durumuna göre incelendiğinde; alt boyutlardan olan kontrol becerileri boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<.05$). Fakat öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt boyut olan düzenleme becerileri boyutunda anlamlı fark belirlenememiştir ($p>.05$).

Öz düzenleme becerilerinde öğretmen mezuniyetine göre meydana gelen farkın yönünü tespit edebilmek için post-hoc testlerinden Tamphane's T2 testi yapılmıştır. Buna göre, öğretmeni doktora mezunu olan çocukların, öğretmeni lisans ve yüksek lisans mezunu olan çocuklara göre daha fazla kontrol becerileri bulunmaktadır. Literatürde öz düzenlemeyi öğretmen mezuniyetine göre inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın son kısmında saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişki incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarının öz düzenleme becerileri ile negatif yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Fakat “kendine yönelik saldırganlık” ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Literatüre bakıldığında okul öncesi dönemde saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2. Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 48 – 72 aylık çocuklarının saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın evrenini 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında içerisinde Konya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi anasınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 48 – 72 aylık 200 çocuk oluşturmuştur.

Yapılan analizler neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Saldırganlık yönelimine ilişkin sonuçlar

Bu araştırmanın gerçekleştirildiği 48-72 aylık çocuklarda “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” (1.63±1.04) boyutu en yüksek boyut ve “kendine yönelik saldırganlık” (1.14±.61) boyutu ise en düşük boyut olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre okul öncesi çocuklarda en fazla “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” görülmektedir.

48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yöneliminin çocuğun cinsiyetine, yaşına, annenin çalışma durumuna, doğum sırasına, anne yaşına, baba çalışma durumuna, baba öğrenim durumuna ve gelir düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p<.05$). Fakat saldırganlık yönelimi kardeş sayısına, anne öğrenim durumuna, baba yaşına, öğretmen yaşına, öğretmen çalışma süresine ve öğretmen mezuniyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Öz düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlar

48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri 3.80±.61 olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda 48 – 72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Ayrıca “düzenleme becerileri” (4.08±.68) boyutu en yüksek boyut ve “kontrol becerileri” (3.30±.74) boyutu ise en düşük boyut olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklarda öz düzenleme becerileri çocukların cinsiyetine, baba öğrenim durumuna, öğretmen yaşına ve öğretmen mezuniyet durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Fakat öz düzenleme becerileri çocukların yaşlarına, kardeş sayısına, doğum sırasına, anne çalışma durumuna, anne yaşına, anne öğrenim durumuna, baba çalışma durumuna, baba yaşına, gelir düzeyine ve öğretmen çalışma süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($p<.05$).

Saldırganlık yönelimi ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik sonuçlar

MEB kurumuna bağlı anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocuklarda saldırganlık yönelimi ile öz düzenleme beceri arasındaki ilişki incelendiğinde; “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” boyutlarının öz düzenleme becerileri ile negatif

yönlü anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Fakat “kendine yönelik saldırganlık” ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

5.3. Öneriler

Ailelere yönelik öneriler:

- Ebeveynlerin çocukların saldırganlık yönelimini bilmesi, çocuğunun neye öfkeli olduğunu bu duygusunu neye veya kime yönelttiğini bilmesi bu davranışların ortaya çıkmadan engellenmesini sağlayabilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerinin ailelere saldırganlık eylemi ve yönelimi hakkında bilgilendirme amaçlı toplantılar düzenleyebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Saldırganlığın önlenmesi için öz düzenlemeyi içeren müdahale programı oluşturulup uygulanması sağlanabilir.
- Saldırganlık yönelimi ile öz düzenlemenin farklı boyutları arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
- Saldırganlığın sıklığını ölçen ölçeklerle öz düzenleme arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bundan sonra yapılacak çalışmalarda saldırganlık yönelimi başka değişkenler açısından incelenebilir; mizaç, anne baba tutumu, sosyal davranış sorunları, ailelerin saldırganlık yönelimi ile ilişkisine bakılabilir. Aynı zamanda öz düzenleme de çeşitli değişkenler açısından incelenebilir, okuldaki davranış problemleriyle, bellekle ilişkisine bakılabilir, program uygulayarak öz düzenleme becerilerinde artış olup olmadığı hakkında araştırmalar planlanması önerilir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Adler, A. (2001). İnsan tanıma sanatı (8 baskı.). (K. Şipal, Çev.). Say Yayınları.
- Akçay, D. & Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 82-87.
- Aksoy, A. B. & Tozduman Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- Alisinanoğlu, F. & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Amin, F., Behalik, S. & El-Soreety, W. (2011). Prevalence and factors associated with aggression among preschool age children at Baraem Bader 10th Nursery School in Al-Asher of Ramadan city. *Egypt Life Science Journal*, 8(4), 929-938.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Avşar, A. U. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları ile sosyal konumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenme* (2. b.). Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-281. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviours? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 25 (4), 272-294.
- Bayındır, D. & Biber, K. (2019). 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(16), 135-154. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.105>
- Bayındır, D. & Ural, O. (2016). Development of the self-regulation skills scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 119-132. DOI:10.15345/iojes.2016.04.011
- Bayındır, D. & Ural, O. (2019). The investigation of self-regulation skills of preschoolers according to their attachment styles to their mothers and maternal parenting behaviors. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2597-2608.

- Benjamin, J. (2016). Aggression. *Encyclopedia of Mental Health*, 1, 33-39.
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blair C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-27. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Bolat, Ö. (2017). *Beni ödülle cezalandırma*. Doğan Kitap.
- Bölükbaşı, B. (2004). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte çocuk ve aile. Hayat Yayınları.
- Bronson, M. (2019). Self regulation in early childhood nature and nurture erken çocuklukta öz düzenleme doğası ve gelişimi (1. b.). (E. Sezgin, & M. Kır Yiğit, Çev.) Eğiten Kitap.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30. <https://doi.org/10.1037/a0014796>
- Burton, L. A., Hafetz, J. & Henninger, D. (2007). Gender differences in relational and physical aggression. *Social Behavior Personality*, 35(1), 41-50. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.1.41>
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 1(108), 273-279. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (26. b.). Pegem Akademi.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T. & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 7–17. DOI: 10.1007/s10802-015-0060-5
- Carlson, S. M. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22 (4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L. & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22, 583–592. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000295>
- Cleary, T. & Chen, P. P. (2009). Self-Regulation, motivation and math achievement in middle school: variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>

- Crick, N. R. & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06181.x>
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579>
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton Sen, C., Jansen-Yeh, E. & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.006>
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı* (2. Basım). Remzi Kitabevi.
- Çankaya, G. & Ergin, H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 283-297.
- Çelik, B. & Kamaraj I. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51, 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559762>
- Çelik, Z. (2019). 4-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal açıdan sağlıklı aile sağlıklı çocuk*. Empati Yayıncılık.
- Çınar, S (2015). İlköğretim 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki 71 Etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çiftçi Topaloğlu, Z. (2013). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Dağgül, H. C. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Degol, J. L. & Heather, J. B. (2015). Preschool teachers' classroom behavioral socialization practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2nd Quarter), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>
- Deptula, D. P. & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected and delinquent children and adolescent: A comparison of their friendships. *Aggressive and Violent Behaviour*, 9(1), 75-104. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00117-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00117-9)
- Dewi, K. S., Prihatsanti, U., Setyawan, I. & Siswati. (2015). Children's aggressive behavior tendency in Central Java Coastal Region: The role of parent-child interaction,

- father's affection and media exposure. *Procedia Environmental Sciences*, 23, 192-198. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2015.01.030>
- Doğruyol, B., Türküler Aka, B. & Enisoğlu Tilbe, E. (2018). The effect of school type on Behavioral regulation skills of preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33(1), 23-35.
- Donat Bacioğlu, S. & Özdemir Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2), 169-187.
- Duckworth, A. L. & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research Personality*, 45(3), 259-268. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>
- Durksen, T. L. (2010). Challenges to self-regulation: A multiple case study of preschool-aged girls. [Yüksek lisans tezi]. University of Victoria Canada ProQuest Information and Learning Company.
- Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Efiliti, E. (2006). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Eisenberg, N. & Sulik, M. (2012). Emotion related self-regulation in children. *Teach Psychol*, 39(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self regulation). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-5.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. DOI: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B. & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382. doi:10.1111/1467-8624.00233.
- Eisenberg, N., Valiente, C. & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education And Development*. 21(5), 681-698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Emre, O., Tarkoçin S., Temiz, A. & Ulutaş, A. (2019). 48-62 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ve ebeveynlerin iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü University International Journal of Social Sciences / İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 519-528.

- Ersan, C. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi*. [Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Eroğlu, E. (2018). *Çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin olumsuz disiplin uygulamaları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ertürk Kara, G. H. (2017). Çocukların davranışsal becerilerinin erken akademik becerilerini yordamadaki rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research*, 10(49), 432-442. DOI:[10.17719/jisr.2017.1595](https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1595)
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1224-1239.
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. G. (2013). Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Evans, D. E. & Rothbart, M. K. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality*, 41, 868–888. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.11.002>
- Ezmeçi, F. (2019). Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Feldman, P. S. (2005). *Development across the life span*. (3 th. Edition). Pearson Education Ltd. Prentice Hall.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Fromm, E. (1993). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri 1* (2. baskı.). (Ş. Alpagut, Çev.). Payel Yy.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, A., Tice, D. M., Brewer, L. E., & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 325-336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.325>
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8. Baskı). (A, Dönmez ve N. Çelen, Çev.). İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (2018). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar* (23. Basım). Metis yayınları.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gerardi Caulton G. (2001). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24–36 months of age. *Developmental Science*. 3, 397–404. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00134>

- Glascok, J. (2008). Direct and indirect aggression on prime-time network television. *Journal of Broadcasting&Electronic Media*, 52(2), 268-281. <https://doi.org/10.1080/08838150801992078>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation and children's early academic success. *J SchPsychol*, 45(1), 3–19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gropper, N. & Froschl, M. (2000). The role of gender in young children's teasing and bullying behavior. *Equity and Excellence in Education*, 33(1), 48-56. <https://doi.org/10.1080/1066568000330108>
- 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.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 107-120.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1(6-7), 7-15.
- Hamlett, T. A. (2007). Content analysis of aggression in television programs for preschoolers. [Doktora tezi]. Texas Woman's University.
- Hanish, L., D., Eisenberg, N., Fabes, R.,A., Spinrad, T., L., Ryan, P. &Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16, 335-353. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044542>
- Hasçuhadar, B. (2019). Küçük gruplarda duygu durumun ve duygu bulaşmasının saldırganlığa etkileri. [Doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. ve Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 169-179.
- Disciplines, 41(2), 169-179.
- İkiz, S. & Öztürk Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175.
- İkiz, S. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- İlgar, L. & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 492-520.

- İvrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 239-247.
- Kadan, G. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kalıpçı Söyler, S. (2019). İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi. [Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (2), 65-76.
- Karadeniz, K. (2017). 36-72 aylık çocukların sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlarının incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, K. B., Kan, A. & Kurtulmuş, Z. (2016). 36-72 aylık çocuklara yönelik "saldırganlık yönelim ölçeği" geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1457-1474. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9385>
- Karataş, Z. (2020). Sosyal beceriye giriş. Sosyal beceri eğitimi (2. baskı, s. 2-28) içinde. Pegem akademi.
- Kılıçarslan, E. (2001). Talasemi majörlü çocuklarda depresif belirtilerin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kıyaker, S. (2017). 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Klenberg, L. (2015). Assessment and development of executive functions in school-age children. [Unpublished master thesis]. Institute of Behavioural Sciences University of Helsinki.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Kochanska, G., Philibert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *J Child Psychol Psychiatry*, 11(50), 1331-1338. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02050.x>
- Koop, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Köknel, Ö. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi.

- Köksal, B. (2016). Özel Bir Okulda Okuyan 2-6 Yaş Arası Çocukların Saldırganlık Düzeyleri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Kurbet, H. (2010). Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Li, Q., Liu, P., Yan, N., & Feng, T. (2020). Executive functions training improves emotional competence for preschool children: the roles of inhibition control and working memory. *Frontiers in Psychology*, 11, 347. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00347>
- Lopez, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M. & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the School*, 43(3), 387-400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2016). *Stop, think, act, integrating self-regulation in the early childhood classroom*. Routledge.
- McClelland, M. M. & Tominey, S. L. (2016). *Stop, think, act integrating self-regulation in the early childhood classroom*. Routledge.
- Murray, K. T. & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503-514. DOI: [10.1023/a:1019821031523](https://doi.org/10.1023/a:1019821031523)
- Nordling, J. K., Boldt, L. J., O'bleness, J., & Kochanska, G. (2016). Effortful control mediates relations between children's attachment security and their regard for rules of conduct. *Social Development*, 25(2), 268-284. <https://doi.org/10.1111/sode.12139>
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions. An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x>
- Ostrov, J. M., Woods, K.E., Jansen, E.A., Casas, J. F. & Crick, N. R. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This white crayon doesn't work...". *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.009>
- Ögel, K., Tarı, I. & Yılmazçetin Eke, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden Yayınları.

- Öngören Özdemir, S. & Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 51-70.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocukların problem davranışlarının öğretmenlerin bazı özelliklerine göre incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 2134-2149.
- Özdemir, S. (2014). *Okul öncesi çocuklarda görülen saldırgan davranışların incelenmesi*. [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Öztabak, M. & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1544>
- Öztabak, M. E. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Pazarbaşı, H. & Esin Cantez, K. (2019). Anaokuluna Devam Eden 66 Aynı Doldurmuş Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 267-283. <https://doi.org/10.21733/ibad.624687>
- Raaijmakers M. A. J., Smidts D. P., Sergeant J. A., Maassen G. H., Posthumus J. A., Engeland H. & Matthys W. (2008). Executive functions in preschool children with aggressive behavior: Impairments in inhibitory control. *Journal of Abnormal Child Psychol*, 36, 1097–1107. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9235-7>
- Raffaelli, M., Crockett, L. & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54–75. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.54-76>
- Razza, R. A., Bergen Cico, D. & Raymond, K. (2015). Enchancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 372-385. DOI: 10.1007/s10826-013-9847-6
- Sakız, G. (2014a). Öz düzenlemeli öğrenme de duyuşsal bir boyut: akademik duygular. *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi stratejiler ve öneriler* (s. 81-128) içinde. Nobel.
- Sakız, G. (2014b). *Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (1. baskı). Nobel Yayınları.
- Sakız, G., & Özdemir, E. Y. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: kurumsal bakış. *Öz düzenleme öğrenmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi stratejiler ve öneriler* (1. Baskı, s. 1-27) içinde. Nobel.
- Sarıot Ertürk, Ö. (2019). Olumlu ebeveynlik programı: Okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü. [Doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğin incelenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Schink, A. & Cierpka, M. (2016). Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents. *Journal for Educational Research Online*, 8(1), 90-109.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E. & McClelland M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation. *Tools in Predicting Preschoolers' Academic Achievement*, 25(5), 641-660. doi: 10.1080/10409289.2014.850397
- Seven, S. (2015). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Pegem Akademi.
- Sezgin, E. & Demiriz, S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-72 aylık çocukların öz-düzenleme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İnsan ve Toplum Bilimleri, Madrid.
- Smith Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, R. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Solak, M. Ş. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu tutumları ile saldırganlık ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Stein, A. (1997). *Saldırgan Çocuk* (1 baskı). (N. Polat, Çev.) Papirüs Yayınevi.
- Şahin, G., & Arı, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-9.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şepitçi, M. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson.
- Taner Derman, M. (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Tanhan, F. (2020). Öz düzenleme. *Sosyal beceri eğitimi* (s. 160-190) içinde. Pegem Akademi.

- Tanwar, K. & Priyanka. (2016). Impact of media violence on children's aggressive behavior. *Indian Journal of Research*, 5(6), 241-245.
- Taşkın, G., & Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 529-546. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.474618>
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2002). *Türkçe Sözlük*. TDK.
- Temiz, A. (2019). Okul öncesi dönemde davranışsal öz-düzenleme becerilerinin çocuğa ve aileye ilişkin değişkenler ile ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Thompson, R. (2009). Doing what doesn't come naturally: the development of self-regulation. *Zero to Three*, 30, 33-39.
- Tozduman Yaralı, K. & Güngör Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının davranışlarının öz düzenleme becerileri yönünden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3): 856 – 870. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Seguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Tulpar, L. B. (2019). 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duyu düzenleme becerilerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Tutkun, C., Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı (s.459-474) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö. & İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerinin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 3-28. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041145>
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 39-48.
- Uçar, E. (2017). Okul öncesi dönem (48 - 72 ay) çocuklarında ilişkisel ve fiziksel saldırganlığın mizaç ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Ummanel, A. (2007). Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uykan, E. & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.

- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Wall, A. E., Barth, R. P. & The NSCAW Research Group. (2005). Aggressive and delinquent behavior of maltreated adolescents: risk factors and gender differences. *Stress, Trauma and Crisis: An International Journal*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/15434610490888081>
- White, B. A., Jarrett, M. A. ve Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 1-9.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4279067>
- Yağcı, S. S. (2019). Çocukların algıladıkları anne baba tutumları ile saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Yaşar, M. & Paksoy, İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 279-298.
- Yavuz, Ş. (2007). Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1996). Çocuk ve Suç (8. Basım). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, F. (2010). Majör depresyon hastalarında çocukluk çağı travmasının dürtüsellik, öfke ve intihar davranışı ile ilişkisi. [Uzmanlık tezi]. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Birimi.
- Yıldızbaş, C. E. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2017). Çocuk psikolojisini anlama kılavuzu. Hayy Kitap yayınları.
- Yılmaz, M. (2020). Duygu ve Duyguları Düzenleme. Sosyal beceri eğitimi (s. 30-50) içinde. Pegem Akademi.
- Yırtıcı, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Yurtseven, B. (2017). Okul öncesi çocuklarda bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of Self-regulation (s. 13-39) içinde. CA: Elsevier Academic Press.



EKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

TARİH:

ID:

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ:

DOĞUM YERİ:	
CİNSİYETİ:	
DOĞUM TARİHİ:	

ANNE BİLGİLERİ:

MESLEĞİ:	
YAŞI:	
ÖĞRENİM DURUMU:	İLKOKUL : ORTAOKUL: LİSE : ÖNLİSANS: LİSANS : DİĞER:

BABA BİLGİLERİ:

MESLEĞİ:	
YAŞI:	
ÖĞRENİM DURUMU:	İLKOKUL : ORTAOKUL: LİSE : ÖNLİSANS: LİSANS : DİĞER:
EKONOMİK DURUM:	KÖTÜ: ORTA: İYİ:

DİĞER BİLGİLER:

KAÇ KARDEŞE SAHİP?:	
KAÇINCI SIRADA?:	
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİSİ Mİ?:	

ÖĞRETMENİN:

MEZUNİYETİ:	LİSANS: YÜKSEK LİSANS: DOKTORA:
KAÇ YIL ÇALIŞTIĞI:	0-5 5-10 10-15 15+
YAŞI:	20-30 30-40 40-50 50+